

TAMPEREEN YLIOPISTO

YLIOPISTO-OPETTAJUUS RISTIAALLOKOSSA

TAPAUSTUTKIMUS

YLIOPISTOPEDAGOGIIKAN VAIKUTTAVUUDESTA

Kasvatustieteiden yksikkö
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
PÄIVI KUJANSUU
Toukokuu 2014

TIIVISTELMÄ

Tampereen Yliopisto	Kasvatustieteiden yksikkö
Tekijä:	KUJANSUU PÄIVI
Tutkielman nimi:	Yliopisto-opettajuus ristiaallokossa, Tapaustutkimus yliopistopedagogiikan vaikuttavuudesta
Pro gradu -tutkielma:	106 sivua, 3 liitesivua
Aika:	Toukokuu 2014
Avainsanat:	yliopistopedagogiikka, pedagoginen koulutus, vaikuttavuus, tapaustutkimus, opettajuus

Tutkimustehtävänä oli selvittää millaisista tekijöistä yliopistopedagogiikan vaikuttavuus muodostuu. Tutkimuskohteena oli Tampereen teknillisen yliopiston opetushenkilöstö. Tutkimus toteutettiin aineistolähtöisenä tapaustutkimuksena.

Tutkimusaineisto koostui teemahaastatteluista ja verkkolomakekyselystä. Aineiston keruu suoritettiin, ja tutkimusaiheeseen liittyvä kirjallisuus ja muihin tutkimuksiin perustuva aineisto kerättiin, vuoden 2013 syksyn aikana. Aineiston analyysissa käytettiin sisällönanalyysia ja teemoittelua. Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä oli Guskeyn viisiportainen kehittämishankkeen arviointimalli ja Guskeyn ammatillisen kasvun ja kehittämisen tukimuotojen kuvaus.

Tutkimustulosten mukaan pedagogisen koulutuksen vaikuttavuudessa on kysymys kollegiaalisen vertaistyöskentelyn mahdollistumisesta, tietoisuuden lisääntymisestä oman opettajuuden suhteen, opettajuutta tukevan ja työskentelyyn joustavuutta antavan työkalupakin rakentumisesta ja opiskelija- ja oppimislähtöisten lähestymistapojen vahvistumisesta.

Opetuksen kehittämisen vaikuttavuudessa on kysymys opetussisältöjen ja opetusmenetelmien monipuolistamisesta erilaisille oppijoille soveltuvaksi, opettajan ammatti-identiteettiin liittyvästä sisäisestä motivaatiosta kehittää omia kurssejaan eteenpäin, tutkimuspuolen hyödyntämisestä opetuksessa ja opiskelija- ja oppimislähtöisten lähestymistapojen vahvistamisesta.

Opettajuus TTY:lla on opiskelija- ja oppimislähtöisyyttä, innostavaa ja jatkuvaa uuden oppimista, haastavaa toimintaa heterogeenisten opiskelijaryhmien ja resurssien niukuuden vuoksi ja heikosti arvostettua toimintaa tutkimuksen ja opetuksen välisen priorisoinnin vuoksi.

Tutkimustulokset ovat kiteytettävissä neljään aihealueeseen: yhteisöllisyys, johtaminen, opettajuus ja opiskelija- ja oppimislähtöisyys, jotka ovat liitoksissa toisiinsa. Johtamis- ja toimintakulttuuri luovat hyvässä tilanteessa puitteet ammatilliselle yhteisöllisyydelle, joka vastaavasti mahdollistaa motivoituneen opettajuuden kehittymisen. Innostava motivoitunut opettajuus puolestaan luo puitteet opiskelija- ja oppimislähtöiselle oppimiselle. Opetuksen uudistuvuuden kannalta johtamis- ja toimintakulttuurin vaikutukset voivat olla joko kannustavia tai kuten tämän tutkimusaineiston perusteella oli todettava, myös huolestuttavalla tavalla rajoittavia.

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO	1
1.1	Tutkimuksen tausta ja kohdeorganisaation esittely	1
1.2	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	4
1.3	Tutkimuksen rajaukset ja näkökulma	5
1.4	Tutkimusprosessin kuvaus ja tutkimusraportin rakenne	6
2	NÄKÖKULMIA YLIOPISTOPEDAGOGIIKKAAN	8
2.1	Yliopistopedagogiikka	8
2.2	Opetuksen kehittäminen	9
2.3	Yliopistopedagoginen koulutus	12
2.4	Opettajuus	14
2.5	Opetusyhteisön kollegiaalisuus	15
2.6	Aiempi tutkimus	17
3	NÄKÖKULMIA VAIKUTTAUVUUDEN ARVIOINTIIN	20
3.1	Vaikuttavuusarviointi	20
3.2	Kirkpatrickin arviointimalli	23
3.3	Thomas R. Guskeyn arviointimalli	25
4	METODOLOGIA JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	28
4.1	Tutkimusstrategia ja kvalitatiivinen tapaustutkimus	28
4.2	Aineiston keruumenetelmät	30
4.3	Tutkimusaineiston analyysi	36
5	TUTKIMUKSEN TULOKSET	42
5.1	Pedagogisen koulutuksen vaikuttavuus	42
5.2	Opetuksen kehittämisen vaikuttavuus	47
5.3	Opettajuuden arkea	54
5.4	Mitkä asiat vaikuttavat opetuksen kehittämiseen ja opettajuuteen	59
5.5	Tulosten tarkastelu kehittämishankkeiden arviointikehyksessä	69
5.6	Tulosten tarkastelu ammatillisen kasvun ja kehittämiskuvauksen mukaan ...	71
5.7	Pedagoginen koulutustausta ja laitoskohtaisuus tutkimustuloksissa	73
6	TUTKIMUSTULOSTEN POHDINTAA	75
6.1	Yhteisöllisyys	75
6.2	Johtaminen	77
6.3	Opettajuus	84
6.4	Opiskelija- ja oppimislähtöisyys	87
6.5	Tutkimuksen tulosten kiteytys	90
7	LUOTETTAVUUDEN TARKASTELU SEKÄ EETTISYYS	93
8	JOHTOPÄÄTÖKSET	96
8.1	Työskentelyprosessi	96
8.2	Lähdekritiikki	97
8.3	Tutkimuksen kontribuutio	97
8.4	Jatkotutkimusehdotukset	98
	LÄHTEET	99
	LIITTEET	

1 JOHDANTO

Opetus ja oppiminen yliopistokontekstissa ovat parhaimmillaan tavoitteellista ja merkityksellistä sekä samalla myös motivoivaa ja innostavaa. Yliopistojen vahvuus on opetuksen ja tutkimuksen rinnakkaiselo, joka on näkynyt tehtävämäärittelyissä ja siinä, että yliopistoissa opetusta antavia henkilöitä on kannustettu osallistumaan pedagogiseen koulutukseen. Yhteiselo ei kuitenkaan aina ole aurinkoista, vaan opetuksen ja tutkimuksen asemasta yliopistossa käytävä keskustelu saattaa toisinaan olla varsin tunteikastakin. (Ollila & Vidén 2008, 49.) Yliopistopettajuus ristiaallokossa kuvaa yliopistopedagogiikan tilannetta, jossa opetussisältöjen- ja menetelmien uudistamistarpeiden lisäksi aallokkoa aiheuttaa eri sidosryhmien odotukset ja vaatimukset. Kansallisella tasolla opetukseen vaikuttaa uudistunut yliopistolaki ja rahoitukseen liittyvät toiminnanohjausjärjestelmät. Kansallisten järjestelmien taustalla vaikuttavat EU tasoiset koulutus- ja tutkintorakenteen muutokset, yliopistojen suurentuneet sisäänottomäärät sekä myös muuttuneet opiskelijaorientaatiot luovat paineita opetuksen kehittämiseen (mm. Biggs & Tang 2011, 3–14; Ursin ym. 2011, 27–29). Nevgin ja Toomin (2009, 424) esittämän ajatuksen mukaan opettajan ammatillinen identiteetti, jatkuvasti muotoutuvana prosessina, on yksilöllinen, jonka kehittymiseen vaikuttavat kokemukset ja käsitykset muokkautuvat yliopistoyhteisöön kuulumisen myötä. Siihen liittyen vuorovaikutustilanteet, yhteisölliset keskustelut ja omat aktiviteetit jäsentävät kunkin työyhteisön jäsenen ammatti-identiteettiä vastavuoroisesti.

1.1 Tutkimuksen tausta ja kohdeorganisaation esittely

Tämä tapaustutkimus on tehty Tampereen teknillisen yliopiston (TTY) yliopistopalvelujen toimeksiannosta. Tampereen teknillinen yliopisto tarjoaa opiskelijoilleen laaja-alaisen poikki-tekniikan koulutuksen, ja sillä on noin kymmenen tuhatta perus- ja jatko-opiskelijaa sekä kaksi tuhatta työntekijää. TTY:lla on neljä tiedekuntaa: luonnontieteiden, teknisten tieteiden, tietojen ja sähkötekniikan sekä tuotantotalouden ja rakentamisen tiedekunta. Tampereella opetusta antavia laitoksia on yhteensä kahdeksantoista. (TTY 2013.) TTY mainitsee strategiaansa liittyen sen menestystekijöiksi osaavat ihmiset, innostavan toimintaympäristön ja kunnianhimon (TTY strategia 2014). Itsenäisen säätiöyliopiston kuvataan tukevan merkittävästi kansainvälisessä kilpailussa menestymisessä tarvittavaa tutkimuksen ja koulutuksen kehittämistä. Säätiö-

pääoman tuottojen käyttöön liittyen mainitaan, että tuottojen avulla voidaan panostaa enemmän tutkimuksen ja koulutuksen uusiin avauksiin sekä laadun ja toiminnanohjauksen kehittämiseen. (TTY säätiö 2013.)

Tapaustutkimuksen tavoitteeksi asetettiin alkuvaiheessa pedagogisen koulutuksen vaikuttavuuden arviointi. Pedagogisen koulutuksen vaikuttavuuden lisäksi päätettiin tutkia opetuksen kehittämisen vaikuttavuutta. Yliopistokontekstissa opetuksen kehittämistä ja pedagogista koulutusta yhdistää määritelmä yliopistopedagogiikka. Yliopistopedagogiikan vaikuttavuus on laaja alue, koska, kuten Nevgi ja Lindblom-Ylänne (2009, 28) ovat maininneet, jokainen yliopistolainen on kosketuksissa yliopistopedagogiikan kanssa. Yliopistopedagogiikan lähtökohdiksi Poikela (2005, 63; ks. myös Poikela & Poikela 2008; 9) määrittelee tutkimisen, opettamisen ja kehittämisen, jolloin yliopistopedagogiikkaa tulee tarkastella laajasti opetuksen ja tutkimuksen näkökulmien lisäksi opiskelijoiden oppimisen, henkilöstön innovaatio- ja työelämäosaamisen sekä oman työn ja työyhteisön asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmista.

Tässä pro gradu tutkielmassa yliopistopedagogiikkaa tarkastellaan tapaustutkimuksena opetushenkilöstön haastattelujen ja verkkolomakekyselyjen vastausten kautta rakentuneiden käsitysten perusteella. Yliopistopedagogiikan vaikuttavuuden tarkastelu ja arviointi on osa yliopistopedagogista kehittämistyötä, jota opettajat, johto ja hallinto yhteistyössä toteuttavat. Tutkimuksen keskeisenä lähtökohtana ovat Guskeyn (2000) esittämät ajatukset opetuksen kehittämisen tarkoituksenmukaisuudesta ja merkityksellisyydestä, joka johtaa opiskelijoiden oppimisen kehittymiseen positiivisesti. Tämä tarkastelu ei huomioi pelkästään opettajayksilön ammatillista kehittymistä ja kehittämistä. Tarkastelu ottaa huomioon myös laajemmin opetusyhteisön merkityksen siinä miten yksittäisiä uudistuspyrkimyksiä voidaan saada opetus- ja oppimisyhteisölle hyötyä tuottavaan ja käytäntöön sovellettuun muotoon. Guskeyn viisiporaisen kehittämishankkeiden arviointimallin päätarkoituksena on johtaa arvioija tarkastelemaan tehtyjen toimenpiteiden vaikutusta opiskelijoiden oppimistulosten laadun kannalta. Tosin tämä tutkimus ei sisällä näin laajaa arviointia, jossa myös opiskelijoiden oppimistulosten laatua olisi selvitetty, vaan tämän tutkimus keskittyy opettajuuden ja opetuksen kehittämisen tarkastelukulmaan, opettajien kertomuksiin perustuen.

Yliopistolain mukaan yliopistolle on asetettu kolme päätehtävää, joita ovat tutkimus ja opetus sekä yhteiskunnallinen vaikuttaminen (Yliopistolaki 558/2009, 2§). Tämän tutkimuksen ta-

voitteena on tarkastella näistä erityisesti opetuksen näkökulmaa. Opetusta tosin ei voi tarkastella muusta toimintaympäristöstä irrallisena, koska toimittaessa yliopistoympäristössä yliopiston kaikkien vastualueiden välinen vuorovaikutus on kuitenkin ratkaisevassa roolissa koko yliopistoyhteisön toimivuutta tarkasteltaessa.

Yliopistoihin on viime vuosina kohdistunut erilaisia uudistumispaineita, vaikkakin EU:n peruskirjassa kuvataan koulutuksen kuuluvan kunkin maan omaan suvereniteettiin. Käytännössä mm. Bolognan sopimus pyrkii ohjaamaan kansallisten oppilaitosten toimintaa yhtenäistettyjen tavoitteiden mukaisesti. Bolognan prosessi painottaa globaalisti toimivia tieteenaloja, ja samalla tapahtuu jakoa kansainvälisiin ja kansallisiin tieteenaloihin. Kansallisella tasolla toimivat tieteenalat kokevat kilpailijoikseen muut tieteenalat ja kansalliset yliopistot. Tämä lähestymistapa näkyy muun muassa kansallisesta rahoituksesta kilpailemisen muodossa. Bolognan prosessin yhtenäistäessä yhä enenevästi opetukseen liittyviä standardeja, tullaan standardoitujen menetelmien kautta mahdollistamaan lisääntyvä kansainvälinen opetuksen arviointi. Yhtenäistämiskäytäntöjen ja standardoitujen arviointimenetelmien kohdalla huomattava kysymys yliopiston tulevaisuuden kannalta on ymmärrys siitä kuka, miten ja millä intentiolla yliopiston arvovalintoja määrittää. Parhaimmillaan saavutetaan moneen suuntaan siltana toimiva yliopistojen kokonaisuus tai pahimmillaan ajaudutaan standardoituun opetustehtaaseen, jossa ulkoa tulleet mittarit ja yhtenäistetyt käytännöt ohittavat muut aiemmin yliopistolle tunnusomaiset ja arvokkaana pidetyt seikat. Selkeä asioiden laajempaa tarkoitusperää refleктоiva itsearviointi on olennainen aktiviteetti määriteltäessä tulevaisuuden kehityssuuntaa. (Väljærvi 2008, 63–66.) Yliopistolain (558/2009) mukaisesti päävastuu opetuksen kehittämisestä ja koulutuksen arvioinnista on yliopistolla itsellään.

Yliopiston opetukseen ja opettajuuteen kohdistuu moninaisia odotuksia muuttuvien oppimisympäristöjen ja opiskeluorientaatioiden sekä myös yliopiston ulkopuolelta tulevien ohjaavien mekanismien vuoksi. Yksittäinen opettaja joutuu pohtimaan omaa rooliaan eri suunnista tulevien vaatimusten keskellä. Yhteiskunnalliset ja taloudelliset muutokset sekä opetus- ja oppimiskäytäntöjen uudenaikaiset, yhä kansainvälistyvämmät, toimintatavat heijastuvat myös opetuksen toiminta-alueelle. Lisäksi tavoitteet johdattaa opiskelijoita opetuksen työmuotojen kautta lähemmäs meneillään olevaa tutkimuksellista tietämystä ja toimintaa, asettaa uudistumispaineita yhteisön työskentelytavoille. Muutokset haastavat opetuksen perinteiset käytännöt, samalla aiheuttaen muutostarvepohdintaa sekä opettajuudessa, opetuksessa että yliopis-

toyhteisöjen toiminnassa. Tapahtuvien muutosten perusta on asenteiden tasolla, jolloin myös opettajuuden ja opetustyöyhteisöjen merkitysten uudelleenmuotoilemista tarvitaan.

Tutkimusaihe on ajankohtainen, koska yhteiskunnallista keskustelua on käyty yliopistopedagogiikan tilanteesta sekä taloudellisten, rakenteellisten että opetuksellisten muutosten vuoksi. Paineita opetukselliseen muutokseen tulee sekä kansalliselta että globaalilta taholta. Yliopistolain muutos ja taloudelliset ohjausmallit ovat merkinneet korkeatasoisen opetuksen ja tutkimuksen lisäksi yliopistoille markkinaehtoista lähestymistapaa, jonka vuoksi hallinnolliset tehtävät ovat lisääntyneet vieden resursseja opetuspuolen perustehtäviltä (Treuthardt 2004, 97, 150). Toimintatapojen uudelleentarkastelu laajan osallisuuden, osallistuvuuden ja yhteiskunnallisen vastuunottamisen näkökulmista voi tuoda yliopiston opetuskontekstiin uudenlaisia opetuspuolen menestyksekkäitä avauksia, jopa kansainvälisesti houkuttelevia toimintamalleja. Yliopistopedagogiikan vaikuttavuuden mitattavuus on haastava. Siltikin sitä tulisi pyrkiä tarkastelemaan tärkeimmän kohdejoukon, opiskelijoiden, oppimisen parhaana mahdollistajana.

1.2 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen ensisijainen lähtökohta oli kiinnostus tutkia pedagogisen koulutuksen vaikuttavuutta. Tutkimuksen tarkemmassa suunnitteluvaiheessa kiinnostus laajeni käsittämään myös yliopistopedagogiikkaan liittyvän opetuksen kehittämisen ja opettajuuden osa-alueet.

Tutkimustehtäväksi muodostui selvittää:

Millaisista tekijöistä yliopistopedagogiikan vaikuttavuus muodostuu?

Tutkimustehtävään perustuen päätettiin tutkimusaineistoon kohdentaa kolme tutkimuskysymystä. Ensimmäisen tutkimusaineistolle esitetyn tutkimuskysymyksen avulla pyrittiin selvittämään miten opettajat ja opetusyhteisöt kuvailevat opetuksen kehittämistä. Toinen tutkimuskysymys tarkasteli miten opetushenkilöiden mielestä pedagoginen koulutus vastaa käytännön tarpeisiin. Kolmannen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää miten opettajuus ja

opettajan ammattikuva TTY:lla koetaan. Opetushenkilöiden kokemukset olivat tämän tutkimuksen tarkastelunäkökulma. Pedagogisen koulutuksen vaikuttavuutta tutkittiin myös vertaamalla pedagogisia koulutuksia suorittaneiden ja ei-suorittaneiden välisiä aineistoja.

Tutkimusaineistolle esitetyt tutkimuskysymykset:

Miten opetushenkilöstö kuvaa opetuksen kehittämistä?

Miten opetushenkilöstö kuvaa pedagogista koulutusta?

Miten opetushenkilöstö kuvaa opettajuutta TTY:lla?

1.3 Tutkimuksen rajaukset ja näkökulma

Kokonaiskuvan saamiseksi yliopistopedagogiikan vaikuttavuudesta, tutkimuksen tulisi kattaa laajasti sen vaikutusalueita, kuten esimerkiksi opettajien, opiskelijoiden ja työ-elämän ulottuvuuksia. Pro gradu tutkielman laajuus huomioiden työ on kuitenkin rajattava kapeampaan tarkastelunäkökulmaan. Tutkittaessa pedagogista koulutusta ja sen vaikuttavuutta sekä miten opettajuus on koettu oman opettajuuden tai työyhteisön kehittymisen kautta, tarkastelunäkökulmaksi valittiin TTY:n opetusyhteisön näkökulma. Tutkimuksen ensimmäinen kattavuustavoite oli saada noin 10–15 haastateltavaa siten, että mukana olisi sekä pedagogisia opintoja suorittaneita henkilöitä, että heitä, jotka eivät ole opintoja suorittaneet lainkaan. Haastateltaviksi haluttiin eri tehtävänimikkeillä toimivia, tarkoittaen henkilöitä, jotka toimivat sekä päätoimisesti opetustehtävissä että henkilöitä, joilla opetustehtäviä on vähemmän. Tutkimuksen aikana aineistokattavuuden lisätavoitteeksi päätettiin asettaa TTY:n opetusta antavat laitokset Tampereella, jolloin haastateltavien lukumäärää päätettiin lisätä 38 henkilöön. Lisäksi tiedonhankinnassa päätettiin käyttää myös verkkolomakekyselyä.

Pedagogisen koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin suhteen huomioitava seikka on, että henkilöt ovat suorittaneet pedagogisia opintoja erilaisia määriä ja eri ajankohtina. Vastausten tulokinnan osalta oli huomioitava, että vastausten ja koulutuksesta saatujen kokemusten vaihteluun saattoi vaikuttaa myös kyseisen henkilön koulutusajankohtana vallinnut pedagogisten opintojen opetussuunnitelma sekä taho, jossa koulutus oli saatu.

Toinen huomioitava seikka tutkimuksen tulosten tulkintaan liittyen on, että tutkimukseen voitiin haastatella vain muutamia henkilöitä kultakin laitokselta ja haastateltavat ilmoittautuivat vapaaehtoisesti haastatteluun. Tutkimuksellisesti riski on, että tutkimukseen osallistuvien joukko ei kata riittävän laajasti erilaisia taustoja ja tehtäväkuvia omaavien henkilöiden näkemyksiä. Huolimatta siitä, että tutkimuksessa saatiin toteutumaan laitoskattavuus, laitospohjaista vertailua ei kuitenkaan tässä yhteydessä raportoida anonymiteetti ja eettisistä syistä johtuen.

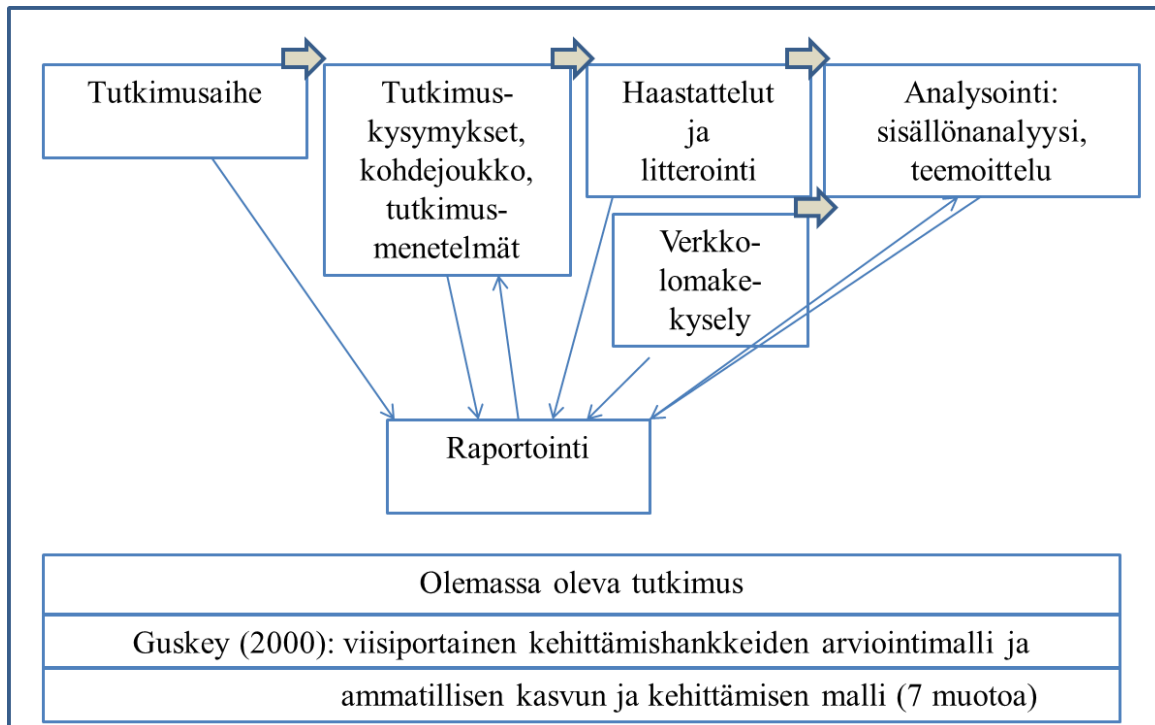
1.4 Tutkimusprosessin kuvaus ja tutkimusraportin rakenne

Tutkielma on Tampereen teknillisen yliopiston yliopistopalvelujen tilaama yliopistopedagogiikan vaikuttavuusselvitys. Tutkimusprosessi (kuvio 1) aloitettiin tilaajan kanssa määrittämällä tutkimuksen tavoite, tutkimustehtävä, alustavat tutkimuskysymykset, tutkimustapa ja tutkimuskohdejoukon kattavuus. Tutkimuksen edetessä edellä mainittuja asioita vielä arvioitiin, ja kokemusten perusteella tehtiin tarvittavia hienosäätöjä suunnitelmaan, kuten haastattelujen lukumäärän lisäyspäätös opetusta antavien laitosten kattavuuden varmistamiseksi sekä verkkolomakekyselyn käyttö lisätiedon hankkimiseksi.

Haastattelut päätettiin suorittaa teemahaastatteluin (liite 1). Koko haastatteluaineisto litteroitiin. Haastatteluja ja litterointia tehtiin tutkimuksen aikana limittäin. Ensimmäisen vaiheen analysointia, tutkimustyön tavoitteisiin ja tutkimuskysymyksiin peilaten, aloitettiin haastattelujen alkuvaiheessa, jotta oli mahdollista saada näkemystä aineiston laadusta ja tehdä mahdolliset tarkennukset, esimerkiksi teemahaastattelurunkoon.

Työn edetessä vaikuttavuusarvioinnin viitekehyksen ja aineiston analysointimenetelmän valinta alkoi varmentua, jonka jälkeen työ etenikin aineiston kokonaisanalysointiin. Aineiston laajuuden ansiosta sieltä oli mahdollista nostaa esille useita mielenkiintoisia teemoja, mutta pro gradun laajuus huomioiden analysoinnin edetessä rajausta ja priorisointia oli tehtävä ja keskityttävä alkuperäisen tutkimustehtävän perusteella määriteltyjen tutkimusongelmien kanalta olennaisiin teemoihin. Pedagogisen koulutuksen osalta haluttiin lisätietoa, jonka saamiseksi toteutettiin verkkolomakekysely (liite 2) pedagogisissa koulutuksissa olleille. Sisällönanalyysin ja teemoittelun avulla aineistosta nostettiin esiin opetuksen kehittämisen ja pedago-

gisen koulutuksen vaikuttavuuteen sekä opettajuuteen TTY:lla liittyviä asioita ja ilmaisuja, jotka tulivat esille usean tutkimukseen osallistuneen kertomana. Raportointia tehtiin vaiheittain tutkielmatyön edetessä. Kuviossa yksi kuvataan tutkimusprosessin vaiheet.



Kuvio 1. Tutkimuksen eteneminen.

Tämä tutkielmaraportti etenee siten, että tutkielmassa johdannon jälkeen luvussa kaksi käsitellään tarkemmin tälle tutkielmalle olennaisia käsitteitä ja aiempaa tutkimusta, luvussa kolme kuvataan tutkimuksessa sovellettua arvioinnin teoreettista viitekehystä. Luvussa neljä edetään metodiesittelyyn ja tutkimuksen toteutuksen kuvaukseen. Tämän tutkimuksen tuloksia esitellään luvussa viisi. Luku kuusi sisältää tämän tutkimuksen tulosten pohdintaa. Tämän tutkimuksen tulosten pohdinta tapahtuu tulosten merkityssuhteita jäsentäen ja peilaten alan tutkimuksiin ja kirjallisuuteen. Tulosten peilausta sovellettuun Guskeyn (2000) teorialalleihin tapahtuu myös luvussa kuusi. Luku seitsemän keskittyy tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun ja viimeinen kahdeksas luku on johtopäätösosio, jossa reflektoidaan tämän tutkimuksen kulkua.

2 NÄKÖKULMIA YLIOPISTOPEDAGOGIIKKAAN

Tämän tutkimuksen keskeiset käsitteet ovat yliopistopedagogiikka, opetuksen kehittäminen, (yliopisto)pedagoginen koulutus, opettajuus ja opetusyhteisön kollegiaalisuus, joita luonnehditaan tarkemmin tässä luvussa.

2.1 Yliopistopedagogiikka

Tutkittaessa millaisista tekijöistä yliopistopedagogiikan vaikuttavuus muodostuu, tulee tutkimuksen alussa määrittää mitä *yliopistopedagogiikalla* tässä yhteydessä tarkoitetaan. Yliopistopedagogiikka on käsitteenä hyvinkin laaja, jota voidaan tarkastella erilaisten sidosryhmien näkökulmasta. Tämän yliopistoympäristössä tapahtuvan tutkimuksen osa-alueita (yliopisto)pedagogista koulutusta, opetuksen kehittämistä, opettajuutta ja opetusyhteisön kollegiaalisuutta yhdistävä käsite on yliopistopedagogiikka.

Poikelan (2005) mukaan yliopistopedagogiikkaan liitetään monitahoisia määrittelyjä riippuen missä yhteydessä asiasta puhutaan. Yliopistopedagogiikan tarkastelua voidaan tehdä opiskelijoiden oppimisen sekä henkilöstön ja asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmista tarkasteltuna. Tällöin yliopistopedagogisen asiantuntemuksen kehittäminen voidaan nähdä kokonaisvaltaisen opetuksen, tutkimuksen ja kehittämisen kokoavana akateemisen osaamisen ytimenä. (Poikela 2005, 62–63.) Nevgi ja Lindblom-Ylänne (2002) kuvaavat opetuksen yliopistokontekstissa tavoittelevan sivistyksen lisäämistä ja uuden tietämyksen tuottamis-, välittämisen- ja tulkitsemisosaamisen kehittymistä. Yliopistopedagogiikkaan liittyy erityisesti opiskelijoiden asiantuntijoiksi ja tutkijoiksi kasvamisen tukeminen. Tiedollisten ja taidollisten valmiuksien kehittämisen lisäksi yliopistopedagogiikan tehtävänä on myös opiskelijan kriittisen ajattelun kehittäminen. Yliopistopedagogiikasta heidän mukaansa puhutaan silloin, kun asia koskee yliopistoympäristöön liittyvää oppimista ja opetusta. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2002, 17, 21–27.) Samaa linjausta ovat käyttäneet jo aiemmin myös Eskola ja Suoranta (1995, 5–7) määritellessään yliopistopedagogiikan, tai siihen aikaan korkeakoulupedagogiikan, kaikeksi toiminnaksi, jonka keskiössä on yliopistoympäristössä tapahtuvat opetus, oppiminen ja niiden kehittäminen.

Yliopistopedagogiikan määritelmä kattaa myös sen tutkimusaluekäsitteenä. Yliopistopedagogiikka tutkimusalueena on määritelty muun muassa Nevgin ja Lindblom-Ylänteen (2009, 19–20) toimesta monitieteisenä tutkimusalueena seuraavasti: ”Yliopistopedagogiikka on monitieteinen tutkimusalue, jossa tutkimuksen kohteena on yliopistokontekstissa tapahtuva pedagoginen toiminta kuten oppiminen, opiskelu, opetus, ohjaus, arviointi ja pedagoginen johtaminen. Yliopistopedagogiikka hyödyntää erityisesti kasvatustieteitä, psykologiaa, sosiaalipsykologiaa, filosofiaa ja sosiologiaa mutta myös muita käyttäytymis- ja yhteiskuntatieteitä. Tieteenalakohtaisissa kysymyksissä yliopistopedagogiikka toimii kiinteässä yhteistyössä kaikkien yliopistossa opettavien tieteenalojen kanssa.”

Yliopistopedagogiikka tämän tutkimuksen yhteydessä kattaa pedagogisen koulutuksen, opetuksen kehittämisen ja opettajuuden opetushenkilöiden tarkastelemana.

2.2 Opetuksen kehittäminen

Yliopistopedagogiikan yhden tärkeän aihealueen, *opetuksen kehittämisen*, nostaminen tähän käsitelmäärittelyyn perustuu siihen, että se luo tämän tutkimuksen kannalta olennaisen yliopistopedagogiikan toteuttamiskontekstin ja on osa tämän tutkimuksen vaikuttavuustarkastelua. Opetuksen kehittäminen määritellään tässä, jotta sen laajuus ja merkitys tutkimuksen kannalta tulee huomioitua näiden kahden edellä mainitun näkökulman osalta. Aiheeseen liittyvässä kirjallisuudessa opetuksen kehittäminen saatettiin nähdä hyvin kapea-alaisena toimintana, joten se on myös yksi syy miksi käsitettä halutaan tarkentaa tässä osiossa.

Opettaja toimii jatkuvasti muokkautuvassa ja luovassa prosessissa, joka parhaimmillaan tuottaa monitahoisien ja –tasoisien vuorovaikutusprosessin sekä reflektoinnin kautta uudistavaa tietämystä ja toimintaa. Opettajan opetustoimintaan vaikuttaa yhtä aikaa kansainväliseltä, kansalliselta, työyhteisötasolta, sekä myös yksilö- ja opiskelijatasolta tulevat moninaiset vaatimukset. (Väisänen & Silkelä 1999, 220–221.)

Nykypäivänä ihmiset pääsevät globaaliin tietoon kiinni samalla luoden sen perusteella uusia merkityksiä. Merkitysten luominen edellyttää laaja-alaista kriittistä ajattelutaitoa. Liian kapea-

alaiseksi erikoistumisessa saattaa aiheutua kokonaisvaltaisen tieteellisen ajattelutavan kehittymättömyysriski. Massachusetts Institute of Technologyn opetuksen uudet ajattelumallit Yhdysvalloissa ovat tuottaneet muun muassa avoimien oppimisympäristöjen toteutuksen, jolloin siitä onkin tullut tämän alueen edelläkävijä. Nämä uudistukset ovat vaikuttaneet myös esimerkiksi UNESCO:n kehittämissuunnitelmiin. Yliopistojen opetuksen kehittämisen vaihtoehtoiksi on nähty mm. massayliopistojen sijaan eliittiyliopistot, yliopistojen yksityistäminen yhdysvaltalaisen järjestelmän mukaisesti tai tutkimuksen ja opetuksen eriyttäminen. Näistä jälkimmäisen toimivuuteen liittyy selkeitä kielteisiä kokemuksia. Jäljelle jäävien osaltakin esiintyy kysymyksiä, mutta suureksi haasteeksi on koettu yliopistojen toiminnallisuuden osalta niiden pyrkimys tarjota tie tiedon lähteille mahdollisimman edullisesti, joka puolestaan ajaa yliopistot taloudellisesti ja sitä kautta toiminnallisesti rajoittuneeseen tilanteeseen. Yliopisto ja oppiainekohtaisten paremmuuslistojen käyttö yliopistojen vertailussa on myös ongelmallinen, koska yliopistoilla on opetuksen ja tutkimuksen vastuualueilla historiallisia ja kansakuntasidonnaisia tehtäviä, joita ei voi yhdenmukaistaa liiaksi menettämättä yliopistolle ominaista kulttuurista pääomaa. (Varis 2008, 44–47.)

Yliopistossa toimivan opettajan perinteinen tilanne on ollut, että he ovat joutuneet osaamisalueensa opetustehtävään ilman pedagogisten lisävalmiuksien hankkimista ja siten he ovatkin toistaneet pitkälti samaa opetusmallia, jollaisesta ovat itse aikoinaan saaneet nauttia (Nevgi & Toom 2009, 422–422). Uusikylä ja Atjonen (2005) tarkastelee opettajana kehittymisen ydin-elementtejä Niemen ja Kohosen vuonna 1995 kuvaaman mallin mukaan. Malli koostuu viidestä eri osa-alueesta. Mallissa sitoutuminen nähdään laajasti, oppimisen edistämisenä, epävarmuuden sietokykyä, reflektiivisyytenä sekä omien arvojen ja tietotaitojen kyseenalaistamiskykyä rakentavalla tavalla. Kykyä toimia oman työnsä tutkijana ja nähdä toimintansa miksi-kysymyksen valossa. Toisena osa-alueena tuodaan esille opettajan autonomia tarkoittaen hänellä olevaa selkeätä ihmiskäsitystä ja uskallusta kehittää omaa opetustaan. Professionaalisen opettajan kolmantena osa-alueena malli kuvaa yhteistyökykyisyyttä ja –haluisuutta, jolloin hän toimii opetusyhteisön ja yhteiskunnan aktiivisena jäsenenä. Tällöin kollegiaalinen vertaisarviointi ja toiminta ovat luonnollinen osa toimintaa. Neljäntenä elementtinä professionaalilla opettajalla nähdään olevan dynaaminen oppimiskäsitys tarkoittaen kykyä tukea ja arvostaa erilaisia oppijoita ja heidän panosta oppimisprosessissa. Viidentenä osa-alueena opettajalla tulisi olla kyky sekä intuitiiviseen että rationaaliseen toimintaan, tunnistaa samalla työhön vaikuttavat eri osa-alueet ja niiden pohjalta kyky rakentaa kokonaisuus. Hyvään

opettajuuteen 2000 -luvulla on liitetty kolme ulottuvuutta: refleктоiva, tutkiva ja voimaantunut opettaja. Refleктоivaan opettajaan liitetään avoimuus asioiden tarkastelulle, kyky syntetisoida kokemuksia ja tietoa sekä riskinotto-kyvykkyyttä. Tutkiva opettaja pohtii ja perustelee toimintaansa, ja on näin ollen valmis asettamaan omaa toimintaansa muutostarpeelle alttiiksi. Tutkivalla opettajalla on valmius kokeilla uusia toimintatapoja ja pyytää vertaisarviointia. Tutkimusten mukaan, muun muassa Sulonen (2004), yksittäisen opettajan uudistushankkeissa parempiin tuloksiin on päästy käytettäessä kollegiaalista verkostoa hyödyksi. Tutkivasta työotteesta ei pidä tehdä liian monimutkaista ja voimavaroja vievää. Voimaantumiseen liittyen opettajuudessa tulee olla mahdollisuus vaikuttaa omaan työhönsä sekä saada opetustyöstä arvostusta. Voimaantumisessa tärkeäksi on nähty myös työn kehittämiseen liittyvä asenne, voidaanko työn suhteen olla luovia ja voiko työhön liittyvistä huolista keskustella avoimesti työyhteisössä. (Uusikylä & Atjonen 2005, 222–230.)

Evers ja Nevgi (2009) kirjoittaa, että laitoksen johdon tehtävä opetusyhteisön kehittämisessä on yhteisön ohjaaminen yhteisesti asetettuihin tulevaisuuteen suuntautuviin tavoitteisiin ja käytännön opetuksen ja opettajuuden kehittämistoimenpiteisiin. He kuvaavat, että yliopistojohtamisessakin kyse on sekä asia- että ihmisjohtamisesta. Organisaation jatkuvuus edellyttää kannustavaan motivointiin suuntaavaa johtajuutta, jolla on selkeä näkemys tulevaisuuden toiminnan suunnasta. Akateemisen johtajan tehtäväalueeseen kuuluu yliopiston tehtäväalueen mukaan opetus-, tutkimus- ja yhteiskunnallisesta vuorovaikutuksesta huolehtiminen kyseisen yliopistojen arvoperustan mukaisesti. Pyrkimys uuteen totuudelliseen tietoon vaatii yhteisöltä kriittistä ja luovaa asennetta, jotka puolestaan edellyttävät autonomista ympäristöä, jossa voi harjoittaa ajattelun, tutkimuksen ja opetuksen vapautta. Nevgin (2014) mukaan opetuksen ja tutkimuksen, sekä niiden strateginen näkökulma tulisi olla johdon ja jokaisen tavallisen opettajan työväline. Pedagogisen toiminnan johtaminen ei voi tapahtua ennen kuin pedagogisen kehittämisen prosessit on määritelty sekä niiden toteutumisen ohjaus ja seuranta tapahtuu aidosti joka tasolla. Opetuksen ja tutkimuksen yhteys tulisi olla näkyvissä selkeästi opetussuunnitelmissa kertoen miten ne konkreettisesti liittyvät toisiinsa. (Nevgi 2014, 174–175; 180–182.)

Hirsto ja Löytönen (2011, 257–264) ovat esittäneet kirjallisuus- ja tutkimusmateriaalikoosteen perusteella, että yliopistopedagoginen koulutus yksinään ei vastaa muuttuvan maailman keskellä olevan yliopistossa tapahtuvan opetuksen kehityshaasteisiin, vaan tarvitaan tutkimuksen

ja opetuksen sekä opetuksen ja oppimisen välistä tutkimusta, joka edesauttaa yliopisto-opetuksen kehittämistä. He korostavat, että yliopistopedagogisen koulutuksen painotus tulisi olla tutkimusperustaisuudessa, joka olisi vastaus mm. Barnettin (2004) huomiolle siitä, että miten yliopisto-opettajat pystyvät vastaamaan epävarmuuden haasteeseen. He puhuvat nk. ”kolmannesta tilasta” tarkoittaen yhteistoiminnallista toimintamuotoa, jolla mahdollistetaan erilaisten näkökulmien huomioiminen yhä monimutkaisemmassa nyky-yliopistoympäristössä.

Opetuksen kehittämisen ollessa yliopistopedagogiikan vaikuttavuuden kannalta yksi tärkeä kontekstinen ja toiminnallinen ulottuvuus, on sen tarkastelussa kiinnitettävä huomiota seikkoihin, jotka vaikuttavat opettajan kehittämisorientaatioon. Opetuksen kehittämisen tarkastelussa, yliopistopedagogiikan kontekstissa, huomio tulisi kiinnittää opettajan oman ammatillisen kehittymisen ja kurssikohtaisen opetuksen kehittämisen lisäksi myös laajemmin oppimis- ja työyhteisönäkökulmiin.

2.3 Yliopistopedagoginen koulutus

Yliopistopedagogiikan vaikuttavuutta tarkasteltaessa siihen liittyy myös *yliopistopedagoginen koulutus*, joka on yksi opettajan ammatillisen kehittymisen tukimuoto. Yliopistopedagogiikan kehittämisen kannalta tärkeä osa-alue, pedagoginen koulutus, määritellään tässä, koska tutkimuksessa tarkastellaan pedagogisen koulutuksen vaikuttavuutta. Pedagoginen koulutus käsitteenä on tässä tutkimuksessa yleisesti pedagogista koulutusta tarkoittava käsite, jolloin yliopistopedagogista koulutusta ei mainita erikseen.

Yliopistopedagoginen koulutus on kehittynyt vuosikymmenien aikana 1970-luvun ryhmätö- ja opetustekniikkaopetuksesta 2010-luvun oppimisen sekä opetuksen laadun kehittämiseen. Se on laajentunut kattamaan opettajuuden kehittymisen tukemista sekä refleктоivan ja tutkivan työmallin toteutumista. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 25–27.) Yliopisto-opetukselle ominaista on liitännäisyys tutkimukseen. Hyväksi tutkijaksi kehittyminen on nähty hitaasti kehittyvänä prosessina. Sitä vastoin opetustehtävää yliopistossa voi hoitaa ilman minkäänlaista pedagogista kelpoisuutta. Yliopiston opetustehtävät ovatkin tässä suhteessa poikenneet muista opetusalan instituutioista. (Poikela 2001, 21.) Opetuksen ja opettajuuden kehittymiseen liittyy myös pedagoginen täydennyskoulutus kehittymistä tukevana toimintana. Välijärvi

(2008, 64–65) tuo esille 2007 tehdyn EU kommunikation linjauksen, jonka mukaan opettajan koko työuraa koskeva jatkuva ammatillinen kehittyminen tavoitteen toteutuminen tulisi varmistaa eheänä jatkumona perus- ja täydennyskoulutusten sekä työyhteisön tuen avulla, muun muassa yksilö- tai ryhmämentoroinnilla.

Guskey (2000, 23–24) painottaa pedagogisen koulutuksen praktikumin, ohjatun opetusharjoittelun, tavoitteeksi tuottaa havainnointien ja vertaisarviointien avulla tietoisuutta ja kykyä tarkastella opetustilanteita eri osa-alueiden vaikutukset huomioiden. Nevgi (2014, 184) korostaa vielä laajempaa näkemystä, jonka mukaan pedagoginen osaaminen ja sen kehittäminen koskee koko yliopistoa, jossa pedagoginen osaaminen tulee nähdä sekä yksilön että yliopistoyhteisön yhteisenä vastuualueena. Lahtisen ja Toomin (2009, 31–44) mukaan pedagogisessa koulutuksessa tutkimuksen ja opetuksen välisen yhteyden säilyttäminen on tärkeitä. Heidän mukaansa puhutaan johdonmukaisesta ja, kuten mm. Biggs (2003) on nimennyt, linjakkaasta opetuksesta, tarkoittaen ajankohtaisen ja tasokkaan sisällön lisäksi myös laadukasta opetusoppimisprosessia. Opetustoimintaan opettajalla vaikuttaa aina omakohtainen oppimis- ja opettamiskäsitys, johon liittyy opettajan opetuksellinen lähestymistavan valinta. Esimerkkinä oppimiskäsityksistä on kolme erilaista lähestymistapaa Ramsdenin mukaan: 1) opetus on tiedon siirtoa, 2) opetus on oppimistilanteen organisointia ja 3) opetus on oppimisen mahdollistaja. Oppimiskäsitykseen vaikuttaa opettajan omat uskomukset ja kokemukset. Käytännön opetustoiminnassa opettaja tulkitsee opetustilanteita tämän omaksumansa lähestymistavan mukaisesti. (Lindblom-Ylänne ym. 2002b, 67–68.)

TTY:lla yliopistopedagogista koulutusta järjestetään tekniikan ja arkkitehtuurin opetushenkilökunnalle. Koulutuksen tavoitteena on kehittää opettajien pedagogisia valmiuksia ammatillisen teorian ja käytännön ideoiden avulla. Yliopistopedagogiikan 25 opintopisteen perusopinnot sisältävät seuraavat koulutusjaksot:

Yliopisto-opetuksen ja -oppimisen teoreettiset perusteet,
 Opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi,
 Ohjaus yliopisto-opetuksessa,
 Opetussuunnitelmatyö ja opetusharjoittelu.

Koulutuksista voi suorittaa yksittäisen koulutusjakson tai useampia jaksoja. Etusija koulutuksiin on 1.1.2012 alkaen rekrytoiduilla opetuspainotteisissa tehtävissä työskentelevillä henki-

löillä, joilta TTY:lla edellytetään vähintään 10 opintopisteen laajuisia pedagogisia opintoja. (TTY Pedagoginen koulutus 2013.)

Tämän tutkimuksen yhteydessä esiintyvä pedagoginen koulutus tarkoittaa sekä edellä kuvattua yliopistopedagogiikan koulutusta että jo muualla hankittua 60 opintopisteen pedagogista kelpoisuutta. Aineiston mukaan joukossa on myös heitä, jotka ovat aloittaneet pedagogiset opinnot yliopistopedagogisissa koulutuksissa ja sitten myöhemmin jatkaneet opintojaan 60 opintopisteen kokonaisuuteen. Tutkimuksessa käytetään jatkossa yliopistopedagogisten koulutusten sijaan pedagoginen koulutus termiä kuvaamaan näitä kaikkia kolmea erilaista koulutuksellista vaihtoehtoa, mikäli erityisesti asiayhteyden selventämiseksi ei ole tarvetta viitata yliopistopedagogiikan koulutuksiin.

2.4 Opettajuus

Opettajuus yliopistokontekstissa on merkittävä tekijä opetuksen ja oppimisen onnistumisen kannalta. Opetuksen uudistuvuus edellyttää vahvaa opettajuutta. Opettajuuden kehittymistä ja kehittämistä tapahtuu useilla eri osa-alueilla. Opettajan oman uudistuvuuden ja motivaation lisäksi työyhteisökulttuurilla on suuri merkitys opettajuuden kehittymiseen.

Keskinen ym. (2005, 67–75; 83) mukaan yliopisto-opettajuuden tarkastelun tekee haastavaksi tarkasteltavan joukon hyvin heterogeeninen asiantuntijajoukko, jolloin tarkastelussa tulee ottaa huomioon myös muun muassa opetuksen ja tutkimuksen välinen vaikutus henkilön arvovalinnoissa. Opettajuuden opetustehtäviin sitoutuneisuuksissa on Keskinen ym. haastattelututkimuksessa havaittu olevan eroja, vaikka henkilöt olisivat hoitaneet opetustehtäviä yhtä kauan. Toiset opetustehtävissä kokevat opettajuuden vahvasti omakseen ja siinä kehittymisen kunnia-asiakseen, kun sitä vastoin toisen ääripään opettajille opetustilanteiden arviointi keskittyy opiskelija-aineksen arviointiin oman opettajuuden ollessa vain pieni sivurooli muun akateemisen työskentelyn kentällä. Heidän tutkimuksen mukaan voimakkaan, tai ainakin väliaikaisesti vahvan, opetustyöhön sitoutumisen omaavien opetushenkilöiden todettiin nauttivan työstään saaden siitä sisäistä motivaatiota omaan toimintaansa.

Korhonen ja Törmä (2011) tuovat esille miten opettajuus yliopistossa peilautuu yliopiston hierarkkisen toimintajärjestelmän kautta, jolloin se saattaa tarkoittaa samalla yksilökeskeistä työyhteisökulttuuria. Opettajan autonomian painottaminen luo myös toimintatapaa, jossa kukin opettaja keskittyy pääasiassa omaan tekemiseensä. Opettajuuden perustana nähdään tieteenalan osaaminen ja vuoro-vaikutus opiskelijoiden kanssa. Ammatillista yhteistyötä ja jakamista tukevan työyhteisökulttuurin on koettu tukevan opettajuuden kehittymistä. Opettajuuden kehittymisen haasteiksi on todettu työyhteisön yksilökeskeisyys, työsuhteiden epäjatkuvat ja opetuksen arvostuksen puute. Oppimisen ja opetuksen kulttuurien kehittäminen yliopistokontekstissa vaatii myös opettajuuden kehittymisen väylien näkyväksi tekemistä. (Korhonen & Törmä 2011, 155–172.) Opettajuuden tarkastelussa tulee huomioida sekä yksilöiden oma että työyhteisön vaikutus.

2.5 Opetusyhteisön kollegiaalisuus

Tämän tutkimuksen tehtävänä on tutkia yliopistopedagogiikan vaikuttavuutta. Vaikuttavuuden arvioinnissa mielenkiinnon kohteena on tutkimuskysymyksiin liittyvien asioiden tarkastelu sekä yksilön että laajemman opetus- ja oppimisyhteisön kannalta. Tutkittaessa vaikuttavuutta siihen liittyy laaja yhteisöllinen tarkastelukulma, jonka perusteella tämän tutkimuksen yksi määriteltävä käsite on *opetusyhteisön kollegiaalisuus*.

Oppimista ja kehittymistä kuvaavissa malleissa keskiössä on ollut yksilö. Yksi tunnetuimpia lähestymistapoja tästä on merkitysrakenteiden kehittymiseen painottuva Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen kehä. Keskittyessään yksilön oppimiseen siitä jää huomiotta yhteisön muuttumiseen keskittyvä kollegiaalinen prosessi. Korhosen (2007, 27) mukaan yliopistojen individualistinen työkulttuuri ja akateemisen työn lisääntynyt epävarmuus aiheuttavat haasteita pitkäjänteistä yhteistyötä ja osaamisen jakamista edellyttävien yliopistoyhteisöjen toimintamallien kehittymiselle.

Sahlberg (1996, 127) on kuvannut opettajien kollegiaalisuutta, jolla tarkoitetaan hänen mukaansa kirjallisuudessa (mm. Little 1990; Hargreaves & Dawe 1990) opettajien keskinäistä ammatillista yhteistyötä, johon liittyy työyhteisöllisiä normeja. Työyhteisöllisistä normeista hän mainitsee esimerkkeinä ammatillisen dialogin ja yhteisen suunnittelun lisäksi myös

omaan työhön ja työyhteisöön kohdistuvan reflektoinnin, sisältäen ajatuksena muun muassa opetuksen vertaisseuraamista ja -arviointia. Guskey (2002, 383–388) painottaa, että opettajien ja opetusyhteisöjen ammatilliseen kasvuun tulee liittää yksittäisen tapahtuman sijaan prosessimainen lähestymisnäkökulma. Kehittymisen ollessa jatkuvaa, kehitystä ohjaavien tavoitteiden olemassaolo tulee varmistaa ja samaten mahdollistaa vuoropuhelu toimintaa ohjaavasta arvopohjasta. Kehittämisen todellisten toteutusten aikaansaamisen haastavuus on tosiasia, jonka eteen tulee osoittaa tukea, seuranta ja kehityspainetta. Hakkarainen ym (2005, 79–80) korostaa, että opettajayhteisön ja yhteistyön rooli on suuri esimerkiksi tutkivan oppimisen edistämisessä. Opettajayhteisön toimiessa hyvin syntyy sekä ammatillista energiaa että moniammatillista asiantuntijaosaamispääomaa, jonka varaan tiedon ja toimintatapojen muutos voivat perustua. Samalla, kun puhutaan opiskelijoiden valmiuksien nostamisesta, tulisi huomiota kiinnittää myös opetuspuolen ammattilaisten kykyyn työskennellä tutkivan oppimisen periaatteiden mukaisesti yhteisesti uutta tietämystä ja osaamista jalostaen. (Hakkarainen ym. 2005, 79–80.) Saarinen ja Lonka (2000, 230–231) mainitsevat, että opettajan yksilöammattikuvasta tulisi kyetä siirtymään kollektiiviseen työskentelymalliin myös niiden kollegojen kanssa, jotka eivät ehkä ole oman mieltymyksen mukaisia. Luokkayhteisötarkastelun sijaan opetusta tulisikin kehittää opetusyhteisön kokonaisuuden näkökulmasta. Heidän mukaansa opetusyhteisö tarvitsee parhaimpaan yltääkseen toimivan, erilaisista asiantuntijoista koostuvan yhteisön. Nevgi ja Toom (2009) kuvaavat miten opettaja-, tutkija- vai akateeminen identiteetti kysymys saattaa tulla esiin pohdittaessa opettajan minäkäsitystä yliopistomaailmassa. Kompetenssi- ja opetusmenetelmäosaaminen eivät vielä pelkästään tuota pedagogisesti taitavaa opettajaa, vaan sen rakentumiseen vaikuttaa monitahoinen, dynaaminen, kulttuurisesti ja sosiaalisesti muotoutuva prosessi. Identiteettityöhön ei liity pelkästään yksilön vaan myös yhteisön siirtymät. Identiteettiin vaikuttavaan minäkäsitykseen liittyy omien näkemysten lisäksi se, miten yksilö tulkitsee muiden itselle merkittävien henkilöiden ajattelevan itsestä. Opettajaminäkäsitys perustuu työn kautta saatuihin kokemuksiin sekä kollegiaalisen keskustelun että yhteistyökokemusten kautta. Opettajaidentiteetti kehittyy sekä tiedostettujen että tiedostamattomien prosessien myötä. (Nevgi & Toom 2009, 412–421.)

Laven ja Wengerin (1991) käytäntöyhteisömääritelmä kuvaa keskenään vuorovaikutuksessa olevia ihmisiä, joilla on sekä yhteinen kiinnostuksen kohde ja toiminnan päämäärä että sitoutuminen vastuunkantoon asian etenemiseksi, esimerkiksi yhteinen hanke. Opetusyhteisön kollegiaalisuus liittyy tässä työssä vaikuttavuusnäkökulmaan. Vaikuttavuuden määrittelyssä ja

arvioinnissa tulee huomioida laajempi konteksti, missä asiat tapahtuvat ja miten ne vaikuttavat toisiinsa. Työyhteisön toimintavoilla on merkitystä työyhteisössä tapahtuviin muutoksiin ja niiden etenemiseen.

2.6 Aiempi tutkimus

Yliopistopedagogiikan kehittymisen alkuvaiheet ajoittuvat 1970-luvulle, mutta vasta 1990-luvulta lähtien on ollut havaittavissa voimakasta yliopistopedagogiikan kehitystä. Yliopistokontekstin pedagoginen toiminta kaikessa laajuudessaan on yliopistopedagogiikan tarkastelun alainen alue. Tällöin toiminnan eri puolia voidaan tutkia mm. oppimisen, opiskelun, opettamisen ja arvioinnin ulottuvuuksina. (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2008, 93). Clavert ja Nevgi (2011) toteavat, että yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuuden tutkimusta on Suomessa tehty vähän. Heidän mukaansa aiemman tutkimuksen painopiste on ollut joko opettajien kokema tyytyväisyys yliopistopedagogista koulutusta kohtaan ja koulutuskokemuksiin, kuten Levanderin ja Ruohiston (2008) tutkimuksessa. Alueen tutkimusta on tehnyt myös Postareff (2007), jonka väitöskirja käsittelee yliopisto-opettajien erilaisia opetuksen lähestymistapoja sekä pedagogisen asiantuntijuuden, pystyvyysuskomusten ja yliopistopedagogisen koulutuksen välistä yhteyttä. Tutkimuksessa todettiin, että muutos asiantuntija-, sisältölähtöisestä opetuksesta opiskelijan huomioon ottavaan, oppimislähtöiseen tai molemmat lähestymistavat huomioivaan opetukseen on hidas prosessi. Clavert ja Nevgi (2011) ottivat tutkimukseen yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuuden näkökulman kokonaisvaltaisesti, miten vaikutuksen ymmärretään syntyvän osana opettajan muita kokemuksia. Tutkimuksessa on tarkasteltu otettu myös koulutuksen jälkeen mahdolliset yhteisöön kumuloituvat vaikutukset. (Clavert & Nevgi 2011, 7.)

Yliopistopedagogisen koulutuksen arvostuksen lisääntyminen on näkynyt mm. yliopistojen virantäytöissä. Täten myös yliopistopedagogisten koulutusten vaikuttavuuden arviointi on tärkeätä yliopistopedagogisten koulutusten kehittämiseksi vastaamaan paremmin yliopiston opettajien odotuksia ja yliopiston opetustehtävää. (Postareff ym. 2009, 63–64.) Kukin opettaja omaa kokemusta sekä opiskelusta että opetuksesta. Kokemuksen toimiessa hyvänä tartuntapintana lisäoppimiseen, sillä on myös haastavampikin puolensa, käsitteellisen muutostarpeen osalta. Käsitteelliselle muutokselle ominaista on arkikäsitteiden ja tutkimustiedon reflek-

toiva vuoropuhelu, jolloin pysyvien muutosten sisäistäminen vaatii systemaattista ja pitkäkestoisesta oppimisprosessia. Halu panostaa opetuksen kehittämiseen yksilötasolla liittyy tutkimusintensiivisen yliopistoympäristön vallitsevaan ansioitumisjärjestelmään, esimerkiksi siihen miten opetukselliset ansiot huomioidaan henkilöitä työtehtäviin valittaessa. Yliopistossa opettajana työskentelevällä on moninaisia työhön vaikuttavia tekijöitä, kuten opetusmenetelmiin liittyvät uudistuvuusvaatimukset sekä tuloksellisuusvaatimusten ja opiskelijamäärän kasvun kautta tulleet muutokset. Pedagogisen koulutuksen ja kollegiaalisen keskustelun avulla on voitu käydä näitä asioita läpi, ja se onkin johtanut mm Lindblom-Ylänne (2003) tutkimuksen mukaan yksilöiden ammatilliseen itsevarmuuteen ja samalla edistänyt opettajien työssä jaksamista. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 28–29.)

Yliopistopedagogiikkaa koskevissa tutkimuksissa on tutkittu opettajien lähestymistapoja. Tutkimuksen perusteella voidaan todeta erottuvan kaksi erilaista näkökulmaa: asiantuntijaroolia painottava sisältölähtöinen ja vuorovaikutusta painottava oppimislähtöinen näkökulma. Tieteenalakohtainen eroavaisuus on huomattavissa Helsingin yliopiston ja Oxfordin opettajia koskevassa tutkimuksessa. Luonnontieteen edustajat korostavat sisältölähtöisyyttä. Tutkimusten mukaan sisältölähtöisen edustaja ei mukauta opetusta koviinkaan merkittävästi oppimisympäristön ja opiskelijoiden mukaan. Tutkimuksissa oli havaittu myös, että opetuskokeilut olivat lisänneet opetusta, joka edesauttaa opiskelijan tiedonmuodostusta sekä vuorovaikutusmahdollisuutta. (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2008, 94–97). Postareffin ym. (2009, 56–57) tarkastelussa opetukselliseen, joko sisältö- tai oppimislähtöiseen, lähestymistapaan vaikuttaa opettajan omat oppimiskäsityksensä, jotka mm. Postareff ym. viittaaman Ylijoen (1999) mukaan ovat tieteenalariippuvaisia ja pohjautuvat kunkin alan akateemiseen traditioon. Biggs ja Tang (2011, 45) määrittelevät toivottavimmaksi lähestymistavan, jossa opettajalla on keskiössä yhtä aikaa opiskelijoiden oppimisen näkökulma, ja opetuksellinen tavoitetila edesauttaa oppimiseen liittyvää ymmärryksen syvenemistä ja oivaltamista, sekä opetustilanteen konteksti. Elenin, Lindblom-Ylänne ja Clementin vuonna 2007 tekemä Helsingin ja Leuvenin yliopistojen opettajiin liittynyt tutkimus osoittaa, että yliopistokontekstissa tutkimuksella on opetusta parempi statusarvo. Tutkimuksessa tuli kuitenkin esiin näkemys, jonka mukaan tutkimus ja opetus voivat parhaimmassa tapauksessa hyödyttää toisiaan lisäarvoa tuottavalla vuorovaikutuksella. (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2008, 100).

Laitoksen johtajan tärkeiksi vastuualueiksi on nähty myös henkilöstön onnistumisen mahdollistaminen omissa tehtävissään, jatkuvan kehityksen varmistamiseksi kehitystä tukevan laitoshengen luominen, verkostoitumisen tukeminen ja valtuuttaminen. Tulevaisuusorientoituneen strategisen johtamisen onnistumiseksi tulee työyhteisössä käydä vuorovaikutteista keskustelua tavoitteista käytännön tasolla, tehtäviin sovellettavalla ja ymmärrettävällä tavalla. Viitasalon 2008 tekemän tapaustutkimuksen perusteella laitosjohtajuusprofiilit jakautuvat kolmeen erilaiseen profiiliin. Yksi niistä on edellä mainitunlainen strateginen muutosjohtaja. Sen lisäksi on olemassa tutkimustyön ohella johtavat ja hallinnolliseen johtamiseen keskittyneet. Kyseisen tutkimuksen perusteella oli havaittavissa johtajien vuorovaikutus- ja verkostoitumistaitojen merkitys uskottavan luottamusta herättävän vaikuttamisen taustalla. Kokonaisjohtamisjärjestelmässä jokaisen johtajan toiminnalla on merkitystä. Yliopisto akateemisena asiantuntijaorganisaationa antaa mahdollisuuden löytää moninaista osaamista ja mahdollistaa sen edelleen kehittymistä. Johtamisen omien voimavarojen kohdentaminen vastuunottavaan yhteisöllisyyden kehittämiseen tuottaa tukea myös itse johtamiselle. Asiantuntijaorganisaation johtamisessa tulee olla myös kykyä kohdata ja hyödyntää erilaisuutta sekä vallan ja vastuun tasapainottamista yhteisön parhaaksi. Akateemisen johtamisen peruskivi on yhteisön sitouttaminen tavoitelähtöiseen kehittämiseen. Johtamisosaamisen kehittämisen osalta suositeltaviksi työskentelymuodoiksi ovat muodostuneet työpaja- ja mentorointityyppiset vuoropuhelun mahdollistavat foorumit. (Evers & Nevgi 2009, 382–392.)

Aiempaan tutkimusaineistoon perustuen voidaan todeta, että yliopistopedagogiikan alueelta on tehty tutkimuksia muun muassa pedagogisiin koulutuksiin ja opettajien lähestymistapoihin liittyen. Tutkimukset ovat osoittaneet, että työyhteisöllä ja sen toimintakulttuurilla on merkitystä opetuksen kehittämistoimenpiteiden onnistumiselle.

3 NÄKÖKULMIA VAIKUTTAVUUDEN ARVIOINTIIN

3.1 Vaikuttavuusarviointi

Vaikuttavuusarviointi on kontekstisidonnaista ja käsitteenä monitulkintainen. Tutkimusaiheen ollessa opettajuus ja opetuksen kehittämisen ja pedagogisen koulutuksen vaikuttavuus tapaus-tutkimuksen kontekstissa, on myös vaikuttavuusarvioinnin tarkastelun painopiste rajattu koskemaan tätä aluetta.

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli tarkastella millaisista tekijöistä yliopistopedagogiikan vaikuttavuus muodostuu, joten vaikuttavuusarvioinnin käsite on tämän tutkimuksen kannalta olennainen. Raivolan (2000, 52–53; 65–66) mukaan arvioinnin tulisi tuottaa informaatiota, johon on liitetty tavoiteohjaukselliset arvo- ja hyötypäätelmät. Arvioinnin nähdään olevan normittavaa eli arvottavaa. Arvottamisessa on mukana voimakas vertailu-ulottuvuus sekä tahotila toimintojen parantamisesta ja tehostamisesta. Simola ja Rinne (2006, 67–68) painottavat, että arviointia ei voi erottaa kontekstistaan, siitä historiallis-yhteiskunnallisesta ja poliittisesta vaikutuspiiristä missä kulloinkin eletään.

Normiohjatun toiminnan sijaan nykypäivän tavaksi on muodostunut arviointiohjaus. Arviointi on määritelty toiminnaksi, jossa arvoasetelman avulla otetaan kantaa kyseisen asian hyvyydestä tai huonoudesta. Vaakakupissa ovat tällöin arvot ja tosiasiat, joiden toteamisen kannalta olennaisin asia on kyky tehdä päteviä arvoasetelmia. (Horelli 2006, 61–62; Paasio 2006, 93–94.) Arvioinnin ja kehittämisen osalta merkittävää on se, mitä arvoja arviointiprosessin taustalla on, mitä arvioinnissa otetaan tarkastelun ja kehittämisen keskiöön. Koulutuksen rakenteet ja toimintakulttuuri määrittävät vaikuttavuuden kehittymistä, jolloin huomioon tulee ottaa sosiaalinen ja yhteiskunnallinen todellisuus sekä ihmisten arvomaailmat. Vaikuttavuusarvioinnit myös itsessään normittavat toimintaympäristöään. Vaikuttavuusarvioinnin toteutuksessa asioiden toteamisen lisäksi tulisi mahdollisuuksien mukaan ottaa huomioon tulevaisuusnäkökulma erilaisine skenaarioineen. Vaikuttavuuden arvioinnissa kontekstin tiedostaminen ja siten myös verkostoituminen tuottaa parhaimmillaan hyötyä kokonaisprosessille. Vaikuttavuuden arvioinnin osa-alueet ovat usein sellaisia, joiden muutos näkyy vasta pidemmän ajan kuluttua ja vaikuttavuuteen liittyvien signaalien tunnistaminen vaatiikin tilanneherkkää ammattitaitoa ja systemaattista tilanteen seuranta. (Korkeakoski & Tynjälä 2010, 199–202.)

Myös Mattila (2008, 36–37) korostaa, että vaikuttavuuden arviointia pidetään haasteellisena, koska vaikuttavuus saattaa ilmetä vasta pidemmänkin ajan päästä, tai toisaalta ilmiön moniulotteisuus ja monitahoinen vuorovaikutus ympäristön kanssa hankaloittaa tarkastelua. (Mattila 2008, 36–37.) Leimu (2010) jatkaa vielä, että vaikuttavuusarvioinnin tarkastelussa on tärkeätä ottaa huomioon myös syvälinen ja eettinen näkökulma. Tämä tarkoittaa opetuksen vaikuttavuuden arvioinnin osalta, että arvioinnissa voidaan tarkastella esimerkiksi yhteiskunnallisella tasolla osaavan työvoiman saatavuutta. Toisaalta tarkastelu voidaan kohdentaa myös opiskelijatasoon, yksilöiden kehittymisen arviointiin. Vaikuttavuusarviointi vaatii, perinteisen toteavan, yksilökeskeisen ja suojatun arvioinnin sijaan, kontekstin ja kokonaisvaltaisemman prosessin tarkastelua. Opetusympäristössä eräs vaikuttavuusarvioinnin haaste tulee sen toimintakentän monitasoisuudesta ja monitahoisuudesta, vaikka loppujen lopuksi yksinkertaisimmillaan opetustoiminnan tulisi palvella opiskelijan oppimista. (Leimu 2010, 33–39, 49–51.)

Kuten kaikessa mittaamisessa, ennen vaikuttavuuden mittaamista on asetettava tavoitteet, jotta voidaan seurata niiden saavuttamisen tasoa. Kaikissa tapauksissa perinteiset yrityspyörien talousmittarit eivät ole parhaita mahdollisia, vaan esimerkiksi vaikuttavuuden toteutuminen pitää kyetä toteamaan laajemmin toiminnan erityispiirteet huomioon. Yhdistettäessä käsite vaikutus vaikuttavuuteen, halutaan tällöin tuoda esiin tuotos, joka on aikaansaatu tekemällä jokin panostus. Vaikutus voi olla tämänhetkisen tilan säilyttämistä, muuttamista tai estämistä. Vaikuttavuuden mittaamisen haasteeksi saattaa tulla määrittelyvaiheessa, että kenen näkökulmasta asiaa tarkastellaan ja millä perusteilla tavoitetaso asetetaan. Mittaamishaasteeseen liittyy myös kysymys, miten vaikuttavuuden, taloudellisuuden ja tuottavuuden tavoiteasetanta ja mittaaminen saadaan tukemaan toisiaan, huomioon julkishyödykkeen erityispiirteet. (Meklin 2002, 25–26, 89–92.) Mitattavat asiat voidaan määrittellä monella tavalla, kuten Tilastokeskuksen Euroopan tilastoviraston ohjeistuksen mukaan määritelty markkinattomien palvelujen tuotostilaus, jossa yliopisto-opetusta edustavat indikaattorit ovat perustutkinto-opiskelijoiden opintopisteet koulutusaloittain, jatko-opiskelijoiden määrä ja julkaisujen määrä (Tilastokeskus 2013). Kyseiset indikaattorit eivät kuvaa tuotoksen laaja-alaisempaa vaikuttavuutta tai niiden laatua.

Atjosen (2007, 61) mukaan arvioinnilla nähdään olevan tekemistä voimakkaasti ohjaava rooli, mitä mitataan, niin sitä tehdään. Välijärvi ja Kupari (2010, 23–28) muistuttavatkin, että yhä

enenevässä määrin käytettyjen arviointien ja mittaristojen merkitys edellyttää niihin liittyvää pohdintaa myös opetuksen kehittämisen ulottuvuudesta. Arviointeja käytettäessä oppilaitosten väliseen, jopa kansainvälisessä mittakaavassa, vertailuun, standardoidut mittarit saattavatkin muodostua uhkaksi luovalle ajattelulle ja uusille kokeiluille. Kyseiset arvioinnit saattavat ohjata yksittäisiä opettajia, ja jopa opetusinstituutioita, todellisen opetuksen ja oppimisen laadun kustannuksella keskittymään vain arvioinnin keskeisistä osioista selviämiseen. Etenkin tilanteissa, jossa arvioinnin keskeiset mittarit on laadittu nk. helpon objektiivisen mittaamisen näkökulmasta. (Välijärvi & Kupari 2010, 23–28.)

Bolognan prosessi on omalta osaltaan korostanut yliopistokoulutuksen laadun kehittämisen keskittymistä helposti mitattaviin määrällisiin tuotoksiin, jolloin helposti menetetään prosessien todelliseen laadukkuuteen sekä yhteisölliseen vastuuttavuuteen pyrkivät toiminnan näkökulmat. Tuotoksiin keskittyvässä mallissa asenne on paljolti palkkioihin ja rangaistuksiin liittyvä, kun taas kehityksen kannalta suotuisampi malli olisi korostaa virheistä oppimista. Yliopistoyhteisön laadun edistämisestä vastuussa on koko laitos, ei yksittäinen opettaja tai kurssi. Esimerkiksi palaute tulee nähdä moninaisemmin ja sen hyödyntämisessä tulee pyrkiä kokonaisvaltaiseen lähestymiseen. Palautteen käsittelyllä tulee olla merkitys, sen tulee tapahtua systemaattisesti ja sillä tulee olla liitos pidemmän aikavälin tavoiteasetantaan. Toisaalta myös yhteisön tulee olla avoimuudeltaan valmis kritiikin käsittelyyn ja kehittämiskeskusteluun, jolloin laajempien tavoitteiden on oltava tiedossa, joita vasten palautetta voidaan suhteuttaa, sekä laadun esteet on tunnistettava rakenteista, kuten esimerkiksi onko tutkimus asetettu opetuksen edelle kannustinjärjestelmässä. Opetuksen alueella haaste voi olla myös se, että siellä arviointia on pitkälti pidetty opettaja-opiskelija tasolla tapahtuvana. Ja tällöin yliopistoyhteisön kollegiaalinen, vaikkakin kehityslähtöinen, toiminnan näkyväksi tekeminen koetaan viroksuttavana, ellei jopa uhkana. (Parpala ym. 2009, 394–400.)

Välijärvi tuo esille Bolognan prosessin mukanaan tuoman taloudellisen autonomian ilmentymän yhteyttä yliopistoille asetettuun laatuindikaattoriin, kansainvälisissä tieteellisissä aikakauslehtiin julkaisujen tekeminen. Sekä muutkin tulossopimusten indikaattorit, jotka mittaavat määrää laadun sijasta. Suomessa sitoutuminen Bolognan prosessiin on näkynyt mm. yliopistojen ja ministeriön välisinä tulossopimuksina ja uudistettuna yliopistolainsäädäntönä. (Välijärvi 2008, 55–60.) Lyhyen tähtäimen sijaan tulisi huomioida pidempiaikaiset yliopistoon liitetyt arvot, kuten akateeminen vapaus, korkeatasoinen tutkimus ja opetus sekä kriitti-

nen ajattelu. Globaali talous, heterogeeniset opiskelijat ja demografiset muutokset, lisättynä vielä yksilö- ja osaamis pohjaisilla opinpoluilla, tuottavat omat haasteensa jo muutenkin keskenään kilpaileville koulutusinstituutioille. (Pyykkö 2010, 72–74.)

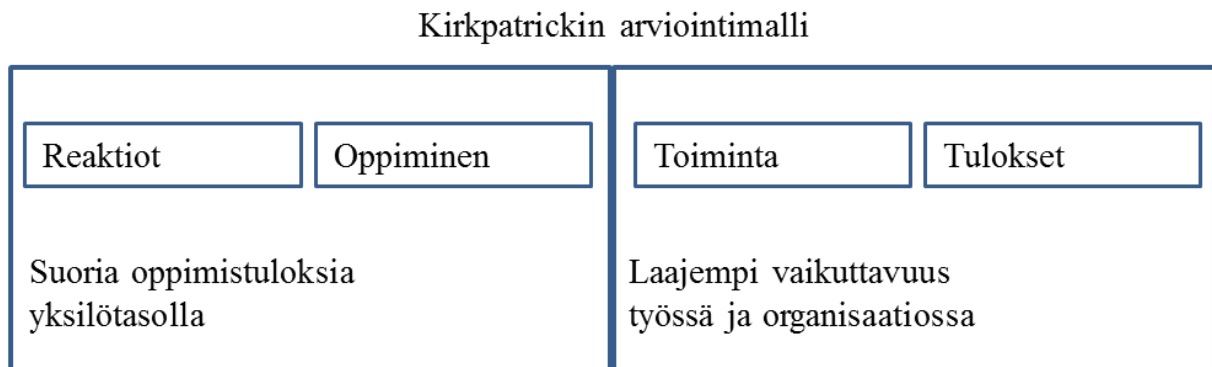
Yliopistopedagogiikan arvioinneissa saatetaan käyttää helposti mitattavia objektiivisia mittareita, jolloin yliopistokontekstille olennaiset seikat saattavat jäädä tavoiteasetannassa ja arvioinnissa huomioimatta. Toimintaa tarkasteltaessa yliopistokontekstissa tulisi huomioida, että yrityssektorin arviointimenetelmät eivät kaikilta osin sovellu sellaisenaan tukemaan yliopistoille asetettuja tehtäviä. Vaikuttavuutta tulisikin kyetä tarkastelemaan kokonaisvaltaisemman ja monitahoisen näkökulman kautta, jolloin yliopistopedagogiikan laaja-alainen toimintakenttä tulisi huomioiduksi.

Ammatilliseen kehittämiseen, ammatillisten täydennyskoulutusten ja kehittämishankkeiden arviointiin on kehitetty useita malleja, joiden avulla pyritään tarkastelemaan niiden tuottamaa tuotosta yksilön ja organisaation näkökulmasta tarkasteltuna. Esimerkiksi Donald Kirkpatrickin (1998) jo 1950 -luvulla kehittämä neliportainen arviointimalli on edelleen laajasti käytössä. Toinen, samaan ajatteluun perustuva, malli on Guskeyn (2000) viisiportainen arviointimalli, joka mahdollistaa opetusalueen kehittämistoimintojen ja toiminnan tavoitteen, tässä tapauksessa opiskelija- ja oppimisnäkökulman, yhdistämisen samaan arviointimalliin.

3.2 Kirkpatrickin arviointimalli

Kirkpatrickin ja Kirkpatrickin (2005, 5–7; 2009, 3) mukaan vaikuttavuutta voidaan arvioida neljän ulottuvuuden kautta: reaktio, oppiminen, tapa toimia ja hyödyt laajemmin organisaatiolle (kuvio 2). Kyseinen malli on edelleen maailmanlaajuisesti koulutusten vaikuttavuusarvioinnin perustana. Mallin perusteella voidaan päätellä, että mikäli kehitystoimenpiteet ja koulutuksen vaikutus jää mallin kahdelle ensimmäiselle tasolle yksilötason reaktioihin ja oppimiseen, jää työyhteisöltä samalla saavuttamatta kyseisten muutosten kautta luotu laajempi potentiaali. Potentiaalin toteutumiseksi työyhteisön tuki on välttämätöntä. Koulutusten tuloksien ja kehittämistoimien muutoksen onnistumisen kannalta siihen osallistuvien määrälläkin on merkitystä, jotta työyhteisön kannalta muutoksen vaikutukset näkyvät selkeämmin käytännössä.

Kirkpatrickin arviointimallin (kuvio 2) ulottuvuudet jakautuvat siten, että ensimmäiset kaksi, reaktio ja oppiminen, keskittyvät suoriin oppimistuloksiin ja jälkimmäiset kaksi, tapa toimia ja hyödyt organisaatiolle, laajempaan vaikuttavuuden huomiointiin. (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2005.)



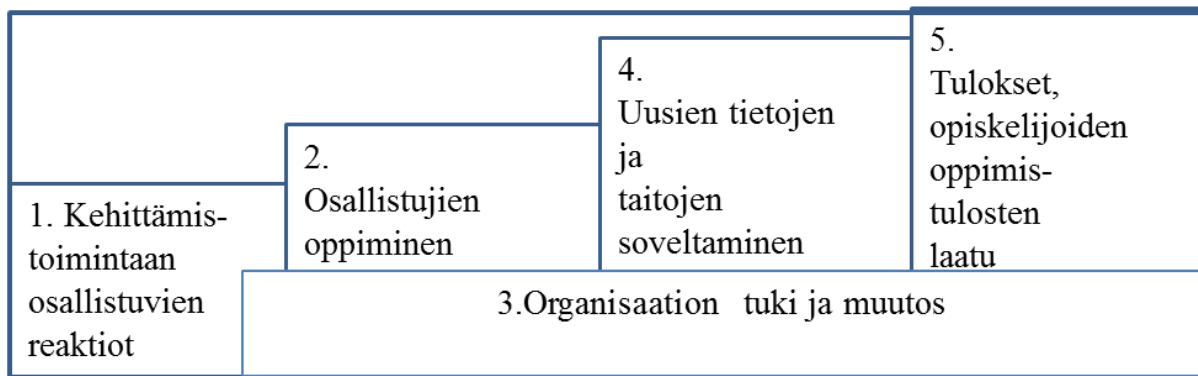
Kuvio 2. Kirkpatrickin (1998) arviointimalli.

Alkujaan vuonna 1959 Kirkpatrickin kehittämän vaikuttavuustutkimukseen liittyvän teorian jatkokehitystä on havaittavissa 2000-luvulle saakka. Lähestymistapaa on hyödynnetty myös viimeaikaisessa yliopistopedagogiikan tutkimuksessa, muun muassa Clavert ja Nevgin (2011) toimesta. Guskeyn (2000, 55) mukaan opetusyhteisöjen näkökulmasta Kirkpatrickin (1998) mallia kohtaan kohdistettu kritiikki liittyy esimerkiksi kausaaliseen lähestymistapaan, jolloin jokaisen edeltävän tason nähdään vaikuttavan seuraavaan tasoon. Toinen kritiikin kohde mallia kohtaan on ollut neljännen osa-alueen, tulosten, arviointi, joka on perinteisesti liitetty liiketoiminnan tehokkuuteen ja tuloksellisuuteen. Kriittisesti malliin suhtautuneet ovatkin ehdottaneet, että arviointimallin yhdeksi kohteeksi tulisi liittää tarkasteltavan yhteisön kannalta sen menestystekijään liittyvä arviointi. (Guskey 2000, 55.) Guskeyn (2000) viisiportaisessa mallissa opetusyhteisön menestystekijän arviointikohteena on opiskelijoiden oppimisen parantaminen.

3.3 Thomas R. Guskeyn arviointimalli

Tutkimuksen analysoinnin edetessä Guskeyn (2000) esittämän teoreettisen viisiportaisen kehittämishankkeiden arviointimallin mukaan ottaminen oli perusteltua, koska sen avulla tulosten tarkastelussa oli mahdollista ottaa huomioon sekä opettajien yksilöllinen ammatillinen kehittyminen ja kehittäminen että niiden yhteys työyhteisön yhteistoiminnalliseen ja kehittymistä tukevaan toimintatapaan. Verrattuna Kirkpatrickin (1998) neljäulotteiseen malliin, Guskeyn (2000, 94–247; ks. myös Kaunisto-Laine ym. 2007, 162–163) opetuksen kehittämistoimintaa tarkastelevan viisiportaisen arviointimallin valinnan perusteeksi vahvistui mallin tavoitteellinen viides, opiskelijan oppimisen huomioiva, ulottuvuus (kuvio 3). Guskeyn malli sopii vaikuttavuuden arviointiin hyvin, koska vaikuttavuutta tulee tarkastella laajemmin koko työyhteisön eikä pelkästään yksilön kannalta ja samalla se ottaa huomioon opetustoiminnan oppimistuloksiin liittyvän näkökulman.

Guskeyn (2000) viisiportainen arviointimalli

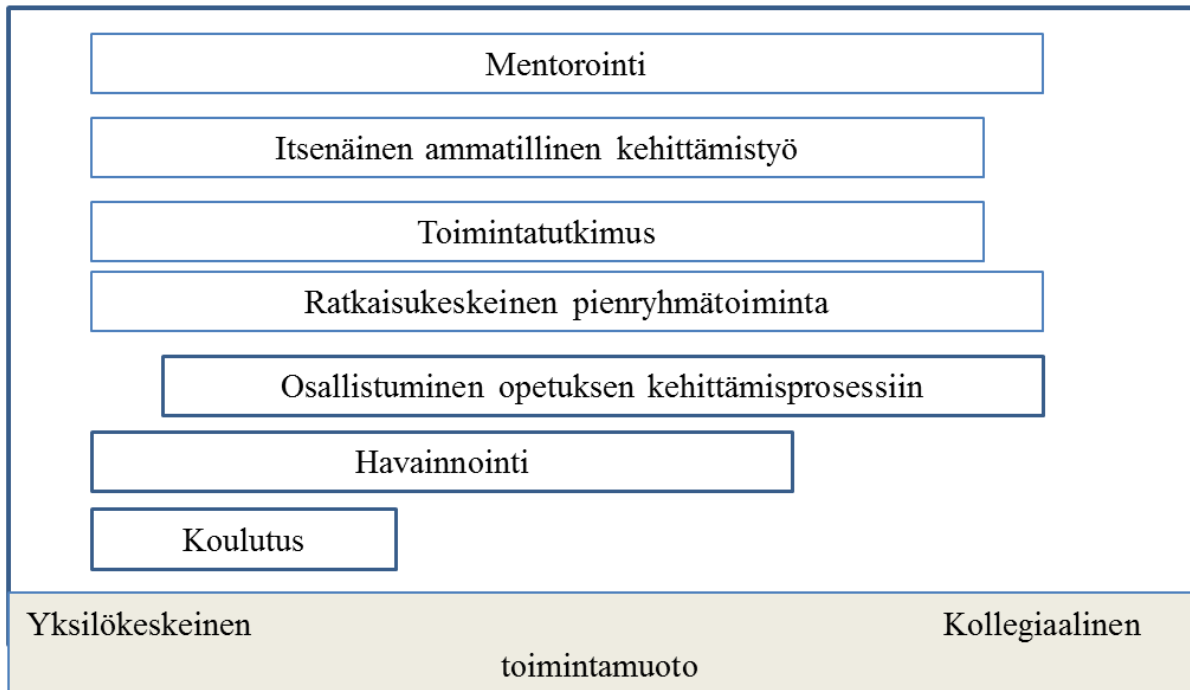


Kuvio 3. Thomas R. Guskeyn (2000) viisiportainen kehittämishankkeen arviointimalli.

Guskey (2000, 22–29; ks. myös Lindblom-Ylänne, ym. 2002, 471–473; Kaunisto-Laine ym. 2007, 160–162) lähestyy myös opettajien työssäoppimisen ja osaamisen jakamisen toteutumisella mallilla, jossa on erotettavissa seitsemän erilaista ammatilliseen kehittymiseen liittyvää tukimuotoa (kuvio 4). Ammatillista kasvua ja kehittämistä voidaan lähestyä esimerkiksi perinteisistä yksilökeskeisistä koulutuksista käsin, tai pyrkien luontaisesti tapahtuvaan tutkivaan työn kehittämiseen mentoroivassa kollegaverkostossa. Guskeyn (2000) esittämät ammatillisen kasvun ja kehittämisen tukimuodot voidaankin esittää sen mukaan miten laajasti kunkin toimintamuodon avulla saadaan kollegiaalista tiedonmuodostusta työyhteisössä syntymään.

Guskeyn ammatillisen kasvun ja kehittämisen tukimuotojen perusteella tehtyyn kuvioon neljä on liitetty soveltaen myös kunkin tukimuodon yksilö- ja yhteisölähtöisyys.

Guskeyn (2000) ammatillisen kasvun ja kehittämisen tukimuodot,
soveltaen yksilö ja kollegiaalinen näkökulma



Kuvio 4. Guskeyn (2000) ammatillisen kasvun ja kehittämisen tukimuodot, soveltaen yksilö ja kollegiaalinen näkökulma.

Aiemmissa yliopistopedagogiikkaan liittyvissä tutkimuksissa keskiössä on usein opettaja ja hänen henkilökohtainen yksilökeskeinen kehittymisensä opettajuuden polulla. Opetuksen kehittämiseen liittyen yhteisön näkökulma on jäänyt vähäisemmälle huomiolle. Guskeyn (2000) viisiportaista (kuvio 3) viitekehystä hyödyntämällä tavoitteena oli tuoda esiin miten tapaus-tutkimuskohteessa opetushenkilöstö kuvaili opetuksen kehittämistä ja pedagogisia koulutuksia ja miten niiden vaikuttavuutta kuvailtiin yksilö- ja työyhteisötasolla.

Tuloksia tarkasteltiin myös Guskeyn (2000) ammatillisen kasvun ja kehittämisen tukimuotoja soveltaen (kuvio 4). Tämän sovelletun mallin avulla saatiin näkyvyyttä niihin opetusalueen ammatillisen kehittämisen muotoihin, joita tutkimuksen aikana tuli esille. Erilaisia ammatilli-

sen kasvun ja kehittämisen muotoja voitiin tarkastella myös siten, että miten yksilö- tai yhteistyökeskeistä toimintaa sen kerrottiin olevan.

Käyttämällä näitä kahta Guskeyn tarkastelukehystä, oli mahdollista saada tietoa työyhteisön toimintakulttuurista. Miten opetustyöyhteisön yksilöt ja yhteisöt toimivat ammatillisen kasvun ja kehittämisen suhteen ja miten paljon esimerkiksi yksilön oli mahdollista saada työyhteisön tukea toiminnalleen tai miten laajasti työyhteisössä olemassa olevaa osaamista koetaan jaettavan.

4 METODOLOGIA JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä tutkimuksessa päädyttiin lähestymään tutkimusongelmaa laadullisin tutkimusmenetelmin. Tutkimuksen alkuvaiheilla pohdittiin aineiston keräämistä pelkästään verkkolomakemakselyynä. Melko pian sen todettiin olevan tämän aihealueen ainoana tutkimusmenetelmänä liian kapea-alainen, koska siinä ei ole mahdollisuutta esittää tarkentavia kysymyksiä esille tulleista näkemyksistä. Tutkimuksen aineiston pääasialliseksi keruumenetelmäksi valittiin teemahaastattelu. Teemahaastattelun avulla oli mahdollista säilyttää liityntä asetettuihin tutkimuskysymyksiin ja samalla oli mahdollisuus edetä tiettyjen kysymysten osalta syvemmän tai laajemman ymmärryksen etsintään.

Sisällönanalyysi puolestaan mahdollisti esille nostettujen teemojen moninaisuuden. Teemoittelu ja teemojen ympärille syntyneet selittävät teemarakenteet mahdollistivat esille nostettujen teemojen laajemman tulkinnan. Lisäksi tutkimuksessa päätettiin käyttää taustatietona organisaatiossa olemassa olevaa aiheeseen liittyvää kirjallista aineistoa, tarvittavilta osin. Aineistotriangulaatiossa on päädytty hyödyntämään erilaisia aineistoja (Eskola & Suoranta 2005, 68–69).

4.1 Tutkimusstrategia ja kvalitatiivinen tapaustutkimus

Tutkimuksen eteneminen perustuu induktiiviseen lähestymistapaan, jossa alussa muodostetaan tutkimusongelmat ja sen jälkeen ryhdytään aineistonkeruuseen. Aineistosta analyysivaiheessa etsitään tutkimusongelman mukaisia asioita ja luokitellaan saadut tulokset, joiden perusteella määritetään yleisiä linjoja. Tämän jälkeen kytketään tutkimuksen tulokset teoriaan ja verrataan muihin olemassa oleviin tutkimustuloksiin. (Creswell 1998, 77–78). Lähestymistavan peruslähtökohta on induktiivinen, mutta todellinen tietoisuus ympäröivästä maailmasta tekee tutkimustavasta ainakin osittain deduktiivisen (Mäki-Kulmala 1995, 160). Tutkimussuunnitelma muokkautuu tutkimushankkeen aikana laadullisessa tutkimuksessa, tarkoittaen samalla myös tutkimuksen eri vaiheiden yhteen kietoutumista. Tulkintaa tapahtuu koko tutkimusprosessin ajan, samoin kuin myös tutkimusongelman ja aineistonkeruun vuoropuhelua. (Eskola & Suoranta 2005, 15–16.)

Tapaustutkimukselle tunnusomaista on sen tavoitteleva yhteen kohteeseen liitetyn tutkimuskysymyksen kokonaisymmärrys, jolloin kohteen kuvailun lisäksi tarkasteluun tulee mukaan myös sen taustalla olevaa ympäristöä (Eskola & Suoranta 2005, 65). Hirsjärven ym. (2009, 162) mukaan lähtöasetelma laadullisen tapaustutkimuksen osalta on sen tavoitteessa kuvata todellisia kokemuksia. Hän korostaa laadullisen tutkimustavan kautta saavutettavan merkityksistä avaava yhteys kyseiseen kontekstiin ja tutkimuskohteen tulkintaan (Hirsjärvi & Hurme 2001, 21–23).

Tapaustutkimusta käytetään monenlaisissa tutkimustarkoituksissa eri tieteenaloilla. Tätä tapaa hyödynnetään erityisesti, kun halutaan vastauksia miten ja miksi kysymyksiin. Yin määritelmän mukaan tapaustutkimus on empiirinen tutkimus, joka tutkii aikakautensa ilmiöitä niiden todellisessa kontekstissa, kun ilmiön ja kontekstin rajat eivät ole ilmeisiä ja jossa käytetään useanlaisia todistelähteitä. Tapaustutkimuksen suunnittelussa ja tekemisessä on huomioitava tutkimuksen eksplisiittisyyteen, prosessin läpinäkyvyyteen liittyvät vaatimukset. Kyseisessä tutkimustyyppissä voidaan käyttää vaihtelevaa lähdemateriaalia, kuten kirjallista materiaalia, haastatteluja, havainnointia ja historiikkeja. Lähdemateriaalin moninaisuudesta johtuen on tärkeää linkittää näkyvästi tutkittava kysymys ja käytetty materiaali, jotta tutkimukselliset tavoitteet täyttyvät. Haastattelumuodoista kannattaa valita parhaiten käyttötarkoitukseen sopiva, kuten esimerkiksi avoin-, teema- tai lomakehaastattelu. Saatu aineisto pitää tallentaa tarkoituksenmukaisesti ja analysointi kannattaa suorittaa käyttäen sekä tutkijalle että kyseiseen tutkimukseen soveltuvaa yleistä analyttistä lähestymistapaa. (Yin 1994, 13, 22–23, 27, 84–125.)

Saarela-Kinnunen ja Eskola (2001, 159) esittävät, että tapaustutkimuksen tutkimusprosessin läpinäkyvyys lisää tutkimuksen luotettavuutta sekä lisää mahdollisuutta tuottaa yleisemmin kiinnostavaa tietoa. Aineistolähtöisen analyysin on sanottu sopivan tapaustutkimukseen, koska tapaustutkimuksella saavutetaan vastauksia ja perusteluja kuinka ja miksi kysymyksiin kokonaisvaltaisesti kontekstuaalisuus huomioiden. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 159–161.)

4.2 Aineiston keruumenetelmät

Teemahaastattelu

Haastattelun tavoitteena on kerätä, haastattelijan johdolla edeten, informaatiota etukäteen päätetystä aihealueesta. Tutkimushaastattelun ominaispiirre on systemaattinen tiedonhankinta tarkoittaen, että tiedonhankintahaastattelujen kautta saadut tulokset on varmennettu ja tiivistetty tieteellisin keinoin. Tutkimushaastattelussa on tarkasteltava luotettavuutta, vertailtavuutta, objektiivisuutta ja neutraaliutta kokonaisnäkökulma huomioiden. Haastattelun ollessa vuorovaikutustilanne, on siihen liittyvät asiat, kuten avoimuus, luottamus ja motivointi, huomioitava prosessin eri vaiheissa. Haastattelun eri lajit poikkeavat toisistaan muun muassa tulosten yhdenvertaisuuden, merkitysten ymmärtämisen ja tietojen käsittelyn nopeuden osalta. Teemahaastattelu on avoimen haastattelututkimuksen ja lomaketutkimuksen välimalli, joka soveltuu hyvin tilanteessa, jossa haastateltavia on rajallinen määrä ja halutaan keskustelun kautta päästä syventämään esille tulevia ajatuksia ja merkityksiä. Tällöin ennalta määritellystä aihepiiristä kerätään tietoa avoimesti, kuitenkin samalla joustavasti seuraten etukäteen määriteltyjä teema-alueita. Teemahaastattelun kohdalla pitää miettiä, miten haastateltavien eri näkökulmat saadaan esille tarpeeksi yksityiskohtaisesti kuvattuna sekä miten voidaan edesauttaa ilmiöiden syvällisempää ymmärtämistä, huomioiden yksilötason kontekstin ja sen vaikutukset merkityksiin ja ilmiöihin. Teemahaastattelu oikein käytettynä luo mahdollisuuden ymmärtää esille tulleiden ilmiöiden ja merkitysten kontekstin, joka omalta osaltaan lisää analysoinnin luotettavuutta. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 24–38; Hirsjärvi & Hurme 2001, 47–48.)

Teemahaastattelun tekemisessä kannattaa huomioida inhimillisiä seikkoja, jotka voivat vaikuttaa haastattelun onnistumiseen, eli miten ensinnäkin haastateltavan kohdalla saadaan motivaatio syntymään, miksi hänen kannattaa tuoda näkemyksiään esille ja mitä tiedoilla tullaan tekemään. Myös haastattelupaikalla on merkitystä siinä miten vuorovaikutustilanne syntyy, onko siinä esimerkiksi haastatteluun keskittymiseen tai viestinnän avoimuuteen liittyviä seikkoja. Teemahaastattelun onnistumiseen, samoin kuin sen jälkeiseen aineiston analysointiin, liittyy tietty kurinalaisuus, mutta myös joustavuus ja kyky tulkita tilanteita. (Eskola & Vastamäki 2007, 24–32.)

Tässä tutkimuksessa päätettiin käyttää teemahaastattelua, koska se mahdollisti tiedon keräämisen aikana asioihin syvemmälle pureutumisen haastatteluissa esiin tulleiden aiheiden mukaisesti. Teemahaastattelu on vuorovaikutteinen ja joustava tapa kerätä tietoa, sisältäen myös tarkentavilla kysymyksillä saatua lisätietoa, esimerkiksi asioiden kontekstuaalisuudesta. Tällöin myös analyysimenetelmäksi valittu sisällönanalyysi pääsee oikeuksiinsa.

Verkkolomakekysely

Lomakekyselyssä voidaan käyttää useita lähestymistapoja ja sekä suljettuja että avoimia kysymyksenasetteluja. Avoimessa kysymyksenasettelussa ei rajoiteta vastausvaihtoehtoa, vaan odotetaan vastaajan itse tuovan laajemmin asiaan liittyviä näkökohtia esille. Avoimella lähestymistavalla vastausten sisällöt saattavat olla suunniteltua laajempia ja hedelmällisempiä. Toisaalta niiden analysointi on työläämpää ja siten niiden käyttöä kannattaa harkita tarkkaan. Lomakekyselyn kohdalla tutkijan läsnäolo ei vaikuta vastaajaan samalla tavoin kuin vuorovaikutteisessa teemahaastattelutilanteessa. Myös kysymysten samanlaisuus kaikille vastaajille parantaa luotettavuutta. (Valli 2007, 106–107; 124.)

Tässä tutkimuksessa päädyttiin käyttämään yliopistopedagogisiin koulutuksiin liittyvien kokemusten lisäselvittämiseksi myös verkkolomakekyselyä, jonka avulla pyrittiin tavoittamaan laajemmin henkilöitä, jotka olivat osallistuneet TTY:n järjestämiin pedagogisiin koulutuksiin.

Teemahaastattelujen ja verkkolomakekyselyn toteutus

Tapaustutkimuksen kohdejoukko oli TTY:n opetushenkilöstö. Haastateltaviksi pyrittiin saamaan opetuskokemukseltaan ja –vuosiltaan erilaisia henkilöitä sekä samalla myös henkilöitä, joilla pedagogiset opinnot oli suoritettuina ja heitä, jotka eivät niitä olleet suorittaneet. Haastateltavien rekrytointi tehtiin opetushenkilöstölle suunnattujen sähköpostijakelujen kautta ja tiedottamalla asiasta TTY:n sisäisen viestintäkanavan kautta. Haastateltavien saaminen osoittautui positiiviseksi yllätykseksi. Haastateltavien lista tuli nopeasti kokoon. Sen osalta oli mielenkiintoista huomata, että vapaaehtoisesti mukaan ilmoittautuneiden osalta suurin osa toivotuista henkilötaustavaatimuksista oli jo siinä vaiheessa toteutunut. Haastateltavat olivat

valmiita kertomaan kokemuksistaan ja osoittivat täten aktiivisuuttaan osallistua työyhteisönsä kehittämiseen.

Tutkimusaineistohankinnassa haastattelujen osalta oli, pro gradun työn laajuus ja aikataulurajoitteen vuoksi, tyydyttävä rajattuun määrään haastateltavia. Tutkimuksen alussa suunnitteluvaiheessa haastateltavien lukumääräksi arvioitiin noin kymmenen henkilöä. Kuitenkin kyseinen arvio osoittautui hyvin pian liian rajalliseksi, ja suunnitelman uudelleen arvioinnissa kahden testihaastattelun jälkeen tavoitteeksi ehdotettiin laajempaa laitoskattavuutta. Samalla haluttiin pitää kiinni tavoitteesta, että haastateltavilla on erilaisia työkokemus ja pedagogisten opintosuoritusten taustoja. Tosin siten, että kaikkia ei tarvitse olla yhtä montaa, vaan tavoite oli, että erilaisia taustoja omaavia löytyy riittävästi vertailevaa tarkastelua varten. Peruste laitoskattavuuden lisäämiselle tuli siitä, että alustavat haastattelutulosanalysoinnit antoivat viitteitä siitä, että opetushenkilöstön kokemukset poikkesivat tietyiltä osin, ei niinkään yksilölähtöisistä, vaan enemmän työyhteisöön liitännäisistä syistä. Asiaa haluttiin tutkia hieman tarkemmin ja saada lisäymmärrystä esille tulleisiin kokemuskertomuksiin ja ilmiöihin. Haastateltavien määrää päätettiin lisätä, joka lopulta kohosikin kaiken kaikkiaan 38 henkilöön.

Yliopistopedagogiikan koskiessa kaikkia toimijoita yliopistokontekstissa, myös tämän tutkimuksen osalta haluttiin aiheen tarkastelua hieman raottaa muidenkin toimijoiden näkökulmasta. Haastatteluihin otettiin mukaan opiskelija ja yliopistopedagogisen koulutuksen järjestäjä. Taustatietoja ja tarkentavia näkökulmia saatiin myös opetuspäällikön ja rehtorin kanssa käydyissä keskusteluissa. Tässä osuudessa tarkoituksena oli saada peilausnäkökulmaa opetushenkilökunnan esille nostamiin aiheisiin, sekä tuottaa tutkimuksen aikana ajatuksia tutkimuksen jatkokohdentamiseen liittyen.

Haastattelut toteutettiin pääosin yksilöhaastatteluina. Ryhmähaastatteluja oli kolme. Tutkimuksen alussa tavoitteena oli käyttää enemmän fokuoituneita ryhmähaastatteluja, mutta aikataulujen yhteensovittamisen ongelmien vuoksi tämä lähestymistapa oli vaihdettava yksilöhaastatteluihin. Haastattelijan näkökulmasta havainnoiden, ryhmä- tai yksilöhaastatteluasetelmalla ei ollut juurikaan merkitystä asioiden esille tuomiseen tai niistä vaikenemiseen.

Kaikissa haastattelutilanteissa haastattelumenetelmänä oli puolistrukturoitu teemahaastattelu (liite 1). Haastattelut tallennettiin ja litteroitiin. Yhden haastattelun kesto oli puolesta tunnista

puoleentoista tuntiin. Nauhoitettua materiaalia kertyi neljäkymmentäkaksi tuntia ja litteroitua materiaalia 347 sivua.

Tutkimuksen alkuvaiheessa verkkolomakekyselyn tarpeellisuutta ei kyetty osoittamaan, koska tavoitteena oli päästä haastattelujen kautta kartoittamaan opetushenkilöstön näkemyksiä syvällisemmin. Haastattelujen edettyä päädyttiin kuitenkin toteuttamaan verkkolomakekysely intranetin kautta rajatulle joukolle, jotta saatiin kattavampi näkemys pedagogisten koulutusten vaikuttavuudesta opetuksen kehittämiseen. Verkkolomakekysely lähetettiin niille TTY:n yliopistopedagogisia koulutuksia käyneille henkilöille, ja jotka eivät kuuluneet haastateltaviin.

Verkkolomakekyselyssä (liite 2) taustatietoja lukuun ottamatta käytettiin avointa kysymyksenasettelua ja niiden määrä rajattiin kahteen tutkimustehtävän kannalta tärkeänä pidettyyn kysymykseen, joiden avulla pyrittiin saamaan vastauksia johdantoluvussa määriteltyihin kolmeen tutkimuskysymykseen. Ensimmäisen kysymyksen avulla saatiin vastauksia ”miten opetushenkilöstö kuvaa pedagogista koulutusta”- tutkimuskysymykseen. Toisen kysymyksen sekä vapaan tekstikentän vastausten avulla saatiin vastauksia ”miten opetushenkilöstö kuvaa opetuksen kehittämistä”- tutkimuskysymykseen. Molempien kysymysten avulla saatiin vastauksia ”miten opetushenkilöstö kuvaa opettajuutta TTY:lla”- tutkimuskysymykseen. Kysymykset olivat:

1. Miten koet käytännössä hyötyneesi pedagogisesta koulutuksesta?
2. Millä tavalla TTY:lla pitäisi yliopistopedagogisia opintoja kehittää?

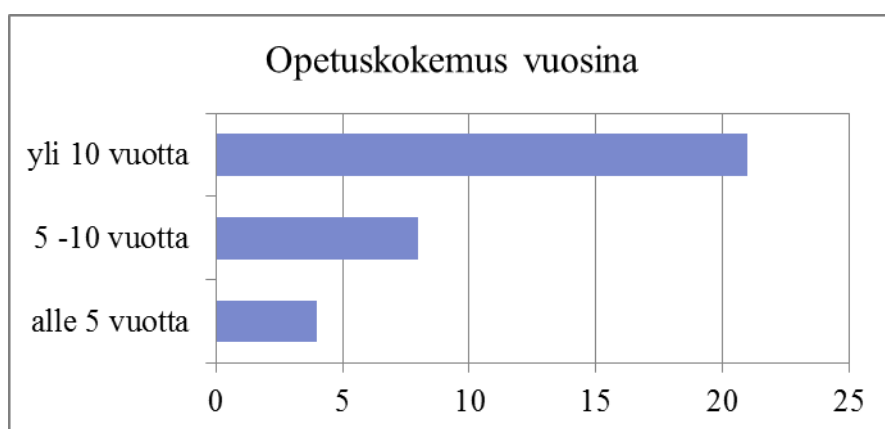
Näiden kahden avoimen kysymyksen lisäksi verkkolomakkeella oli mahdollista antaa muuta aiheeseen liittyvää avointa palautetta.

Verkkolomakekyselyn vastausprosentti oli 24 %. Verkkolomakekyselyaineisto analysoitiin tässä tutkimuksessa teemahaastatteluaineiston yhteydessä eli tulokset sisältävät molempien aineistonkeruutapojen kautta saadut aineistot (taulukko 1). Taulukossa yksi on nähtävissä kokonaiskuva tämän pro gradu tutkielman tutkimusaineistosta.

Taulukko 1. Yhteenveto, tutkimusaineiston kerääminen.

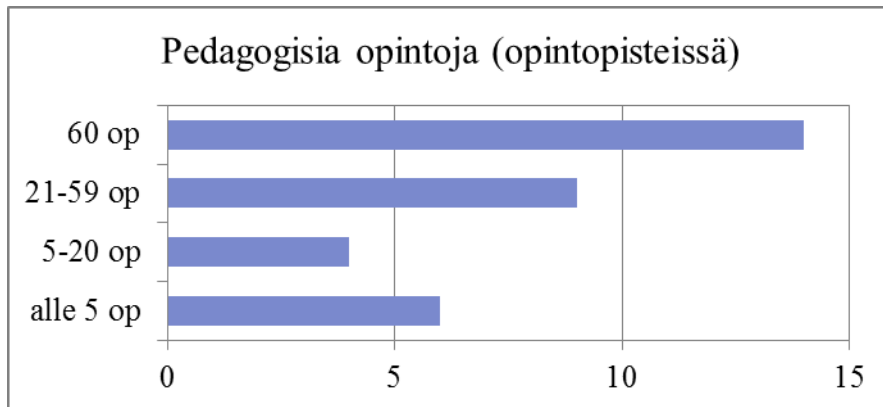
Aineiston kerääminen	
Yksilö- ja pienryhmähaastattelut	33 opetushenkilöä, 1 opiskelija, 2 pedagogisten koulutusten järjestäjää, sekä taustatietoja rehtorilta ja koulutuspäälliköltä. Yhteensä 38 henkilöä.
Verkkolomakekysely	Lähetettiin 112 henkilölle, joista 27 vastasi. Vastausprosentti: 24%
Kokonaiskattavuus	18 laitosta, edustaen kaikkia opetusta antavia Tampereen laitoksia.

Teemahaastatteluun osallistui 33 opetushenkilöä, joista 21 henkilöllä oli yli kymmenen vuoden opetusalan työkokemus (kuvio 5). Haastateltavien joukossa oli myös henkilöitä, joiden työtehtävien painopiste oli tai oli ollut muissa kuin opetustehtävissä.



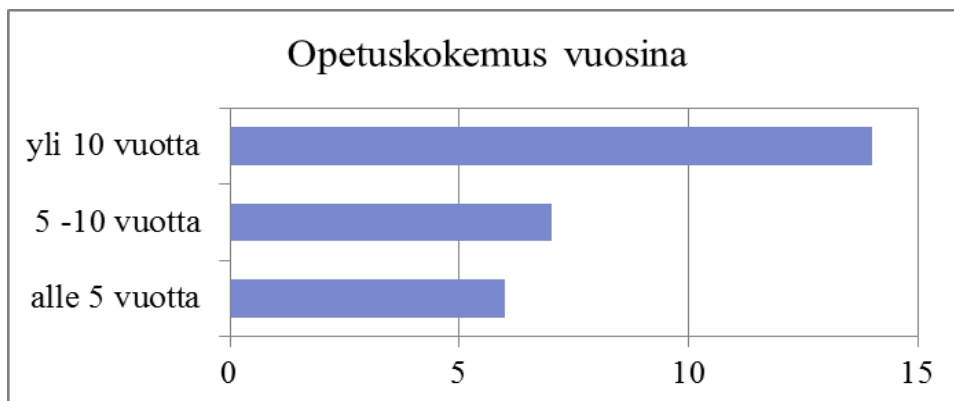
Kuvio 5. Teemahaastatteluun osallistuneet, opetushenkilöstön opetuskokemus.

Teemahaastatteluun osallistuneissa oli sekä pedagogisia opintoja suorittaneita että heitä, jotka eivät olleet pedagogisia opintoja suorittaneet (kuvio 6). Haastatelluista 14 henkilöllä oli suoritettuna pedagogisen kelpoisuuden edellyttämät täydet 60 opintopistettä. Teemahaastateltavien joukossa oli henkilöitä, jotka olivat suorittaneet pedagogiset opinnot jo aiemmin muualla sekä henkilöitä, joilla oli kokemusta TTY:n järjestämisestä pedagogisista koulutuksista.



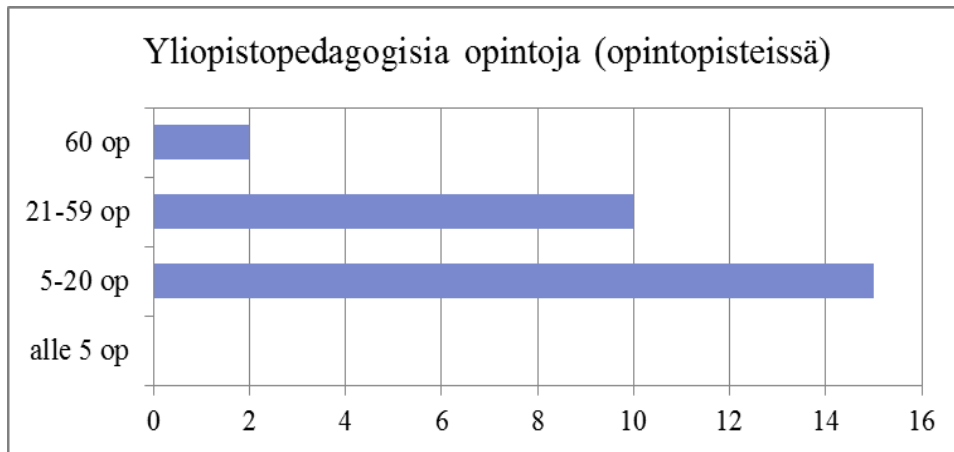
Kuvio 6. Teemahaastatteluun osallistuneet, opetushenkilöstön pedagogisten koulutusten määrä.

Verkkolomakekyselyyn vastanneista 14 henkilöllä oli yli kymmenen vuoden opetustyökokemus ja 13 henkilöllä opetuskokemusta oli alle kymmenen vuotta (kuvio 7).



Kuvio 7. Verkkolomakekyselyyn osallistuneet, opetushenkilöstön opetuskokemus.

Kaikilla verkkolomakekyselyyn osallistuneilla oli kokemusta TTY:n järjestämistä pedagogisista koulutuksista. Kyselyyn vastanneista 15 henkilöllä oli pedagogisia opintoja alle kaksikymmentä opintopistettä ja pedagogisen kelpoisuuden 60 opintopistettä oli suoritettuna kahdella henkilöllä (kuvio 8).



Kuvio 8. Verkkolomakekyselyyn osallistuneet, yliopistopedagogisten koulutusten määrä.

Käyttämällä kahta aineistonkeruumenetelmää tutkimukseen oli mahdollista saada mukaan yhteensä kuudenkymmenenviiden henkilön kokemuksia ja näkemyksiä tutkimuskysymyksiin liittyvistä aiheista.

Tutkimukseen osallistuneiden opetushenkilöiden tehtävänimikkeitä olivat seuraavat: assistentti, lehtori, professori, projektipäällikkö, tohtorikoulutettava, tuntiopettaja, tutkijatohtori, yliasistentti, yliopistonlehtori, yliopisto-opettaja, yliopistotutkija.

Tutkimuksen edetessä aineiston käsittelyn yhteydessä tarkasteltiin aineiston kylläntymisen eli saturaation saavuttamista. Saturaation koettiin täyttyneen aineiston kohdalta, kun aineistossa alkoi toistua tietyt asiat ja lisähaastatteluilla saavutettiin enemmänkin aiempaa aineiston sisältöä vahvistavia seikkoja. (Eskola & Suoranta 2005, 62–63.)

4.3 Tutkimusaineiston analyysi

Tämän tutkimuksen analysoitavaa aineistoa kertyi sekä verkkolomakekyselystä että teema-haastatteluista. Tutkimusaineisto, etenkin teema-haastattelumateriaali, sisälsi paljon kokemuksia ja näkemyksiä. Aineiston analyysin aikana oli tärkeää huomioida kontekstuaalisuus. Tutkimusaineisto oli mahdollista käydä läpi kattavasti valitsemalla analyysimenetelmäksi sisälönanalyysi. Aineiston teemoittelu mahdollisti aineistoista esiin nostettujen ilmaisujen pelkistämisen ja koonnin asiayhteyksiinsä.

Sisällönanalyysi ja teemoittelu

Laadullisen tutkimuksen perinteessä sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jonka avulla aineistoa voidaan systemaattisesti ja objektiivisesti analysoida. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91). Eskola (2010, 182) liittää sisällönanalyysin määrittelyyn analyysin ja teorian suhteen, jolloin voidaan puhua aineistolähtöisestä, teoriaohjaavasta tai teorialähtöisestä sisällönanalyysistä. Tämän tutkimuksen analyysimenetelmäksi valittiin aineistolähtöinen sisällönanalyysi sen sovellettavuuden vuoksi. Analyysin edetessä siihen liitettiin mukaan teorialähtöistä tarkastelua. Metsämuuronen (2008, 50) mukaan sisällönanalyysi pyrkii aineiston kuvaamiseen siten, että sen avulla tutkittavien ilmiöiden merkitykset, tarkoitukset, seuraukset sekä kontekstuaalisuus säilyy tarkastelussa. Eskolan (2010) mukaan aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä teorian rakentamista tavoitellaan aineiston perusteella, jolloin aineistosta nostettujen käsitteiden ja ilmiöiden yhdistelyn avulla pyritään saamaan vastaus tutkimusongelmaan. Tutkimusongelma on määrittävässä asemassa tutkittavan ilmiöön nähden. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi voidaan kuvata nelivaiheisena prosessina: 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely, 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen, 4) sisällönanalyysin luotettavuuden arviointi. (mm. Metsämuuronen 2008, 50–51; Eskola 2010, 183–199.)

Tässä laadullisessa tutkimuksessa käytettiin teemoittelua koko aineiston analyysimenetelmänä. Teemoittelua pidetään teemahaastattelumateriaalin kannalta hyvänä analysointimenetelmänä. Teemoittelulla tehdään aineiston pelkistämistä, jolloin aineistosta pyritään hahmottamaan keskeisiä aihepiirejä, ilmaisuja eli teemoja. Teemojen tulee kuvata sisältöä, ei yksityiskohtaa. Puhtaasti aineistolähtöisessä tavassa teemat etsitään tutkittavien puheesta, mutta on mahdollista lähteä etsimään merkityksiä myös tutkimuskysymysten kautta aineistosta. Esiin nostettujen ilmiöiden ja ilmaisujen sekä niiden varaan tehtyjen tulkintojen luotettavuustarkastelua voidaan parantaa suhteuttamalla kyseisen tutkimuksen tuloksia muihin tutkimuksiin. Tutkimuksen luotettavuuden osoittamista voidaan parantaa autenttisten aineistositaattien käytämisellä. Autenttisten lainausten tarkoitus voi perustua tulkinnan perusteluun, aineistoesimerkin käyttöön, tulkintojen elävöittämiseen tai kertomusten tiivistämiseen. Sitaattien rooli on tukea tulkintoja antaen samalla lukijalle mahdollisuuden laajentaa merkitysrakenteiden

taustaymmärrystä. Laadullisen tutkimuksen ja teorian suhde perustuu usein siihen, että aineiston kautta pyritään nousemaan teorian tasolle, jolloin saavutetaan teorialiitännäisyys. (Moilanen & Rähä 2001, 53–54, 59–63.)

Eskola (2001) kuvaa aineiston analysoinnin aloittamista olemassa olevan aineiston uudelleenjärjestämisellä, koska esimerkiksi teemahaastattelulle tyypillisesti keskusteluteemojen järjestys on saattanut vaihdella haastattelutilanteesta toiseen. Se myös edellyttää aineistoon tutustumista huolella. Teemojen välisen jäsentelyn perusteella päästään varsinaiseen analyysivaiheeseen, jossa tutkija keskittyy teemojen ja aineiston väliseen vuoropuheluun tehdäkseen oikeanlaiset tulkinnat esiin nostamastaan teemasta ja merkityksenannosta. Analyysin tehtävä on järjestää, tiivistää ja jäsentää aineisto siten, että sen perusteella on mahdollista esittää tietoa kiteytetystä näkökulmasta. Informaatioarvon selkeyttämiseksi analysoitua aineistoa voidaan tematisoida tai tyypitellä. Tässä analysointivaiheessa mielenkiintoisten kohtien esiin nostaminen voi edetä henkilö tai teema kerrallaan. Lähtökohta voi olla esimerkiksi aineistoltaan antoisa haastattelu, jonka perusteella analyysin ydin rakentuu ja siihen on sitten helppo sitoa seuraavien aineisto-osien pohjalta täydentäviä kohtia. Lopuksi muodostetaan yhdistäviä teemoja, jolloin kyseistä analyysivaihetta kutsutaan käsitteellistämiseksi siirryttäessä alkupe-
räisilmauksista teoreettisiin käsitteisiin. Tehtyjen tulkintojen auki kirjoittamisen vaiheessa analyysi ja tulkinta jatkuvat liittämällä kyseiset asiat laajempaan kokonaisuuteen kytkemällä siihen jo olemassa olevaa teoriaa ja tutkimustietoa. (Eskola 2010, 179–202.)

Tutkimusaineiston analyysin toteutus

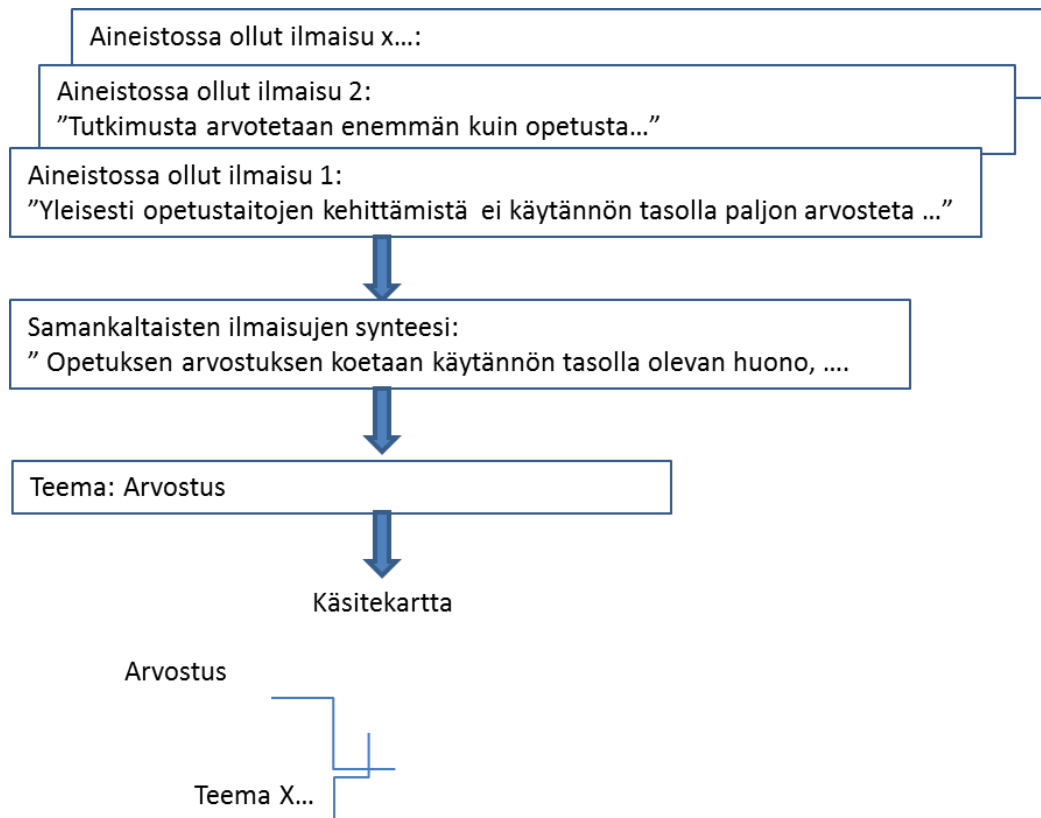
Tässä tutkimuksessa aineistolähtöinen sisällönanalyysi oli mahdollista ottaa käyttöön koko aineiston osalta, joka mahdollisti aineiston tarkastelun ja esittämisen yhtenäisenä kokonaisuutena. Se myös helpotti aineiston hallittavuutta sekä luotettavampien tulkintojen tekoa. Aineistoon tutustuminen tapahtui useassa vaiheessa, esimerkiksi alkuvaiheessa haastattelujen ja litteroinnin aikana. Aineiston alustavaa analyysiä tehtiin jo limittäin muiden haastattelujen aikana, muun muassa aineiston saturaatiota tarkasteltaessa. Varsinainen, koko aineistoa koskeva, analyysi aloitettiin lukemalla koko litteroitu haastatteluaineisto ja verkkolomakekyselyaineisto läpi kahteen kertaan.

Aineiston analysointia tehtiin teemoitellen, nostaen esiin tutkimuskysymyksiä vastaavia havaintoja. Teemojen esiin nostamista ohjasi tässä tutkimuksessa tutkimuskysymysasettelu. Analyysimenetelmänä teemoittelu alkoi tekstien läpikäynnillä, tekstien sisältöön tutustumisella, ja sen perusteella tutkimuskysymyksiin liittyvien ilmaisujen esiin nostamisella. Ilmaisuja niputettiin siten, että samankaltaisista ilmaisuista luotiin pelkistetty yhdistävä ilmaisu. Pelkistetyt ilmaisut toimivat lähtökohtana yksityiskohtaisemmille teemoille.

Teemoittelua tehtiin hyödyntäen muun muassa Atlas-ohjelmistoa, Excel taulukko-ohjelmaa ja perinteistä seinätaulutekniikkaa (liite 3). Analyysivaihe eteni tutkimuskysymyksittäin teemojen muodostamiseen. Kunkin alueen tarkastelussa nostettiin esiin sekä kyseiseen tutkimuskysymykseen liitettyjä kokemusta kuvaavia ilmaisuja että siihen aihealueeseen liitettyjä kehitysehdotuksia. Koska tutkimusaineistossa oli monia mielenkiintoisia ilmauksia, täytyi tehdä priorisointipäätös millä ehdolla aineistosta nostetaan ilmaisuja teemaksi. Aiheen, teeman, aineistosta esiin nostamisen kriteeriksi valittiin se, että kyseinen ilmaisu, aihe, on toistunut useasti aineistossa. Tutkimuskysymyksittäin nostettujen teemojen osalta tehtiin vielä teemoja pelkistävä ryhmittely, edeten yksityiskohtaisempaan tarkasteluun ja tulosten tulkintavaiheeseen. Tulosten tulkintaosuudessa tarkasteluun otettiin mukaan myös jo olemassa olevaa tutkimusta, johon tämän tutkimuksen tuloksia peilattiin.

Tulosten raportoinnissa hyödynnettiin tutkimusaineistosta esiin nostettuja sitaatteja, joiden tavoitteena oli todentaa tutkimustuloksia. Sitaattien käyttämisellä voitiin myös elävöittää tekstiä tuoden haastateltujen ja verkkolomakekyselyyn vastanneiden henkilöiden näkemyksiä mukaan tutkimusraporttiin. Sitaattien koodauksessa käytettiin koodausta, jossa I-kirjain viittaa informanttiin ja juokseva numero on aineiston koodauksessa liitetty yksilöivästi verkkolomakekysely- ja teemahaastatteluvastaajiin.

Teemoittelun yhteydessä nostettujen teemojen ja niiden välisten suhteiden selkiyttämiseksi käytettiin apuna käsitekarttoja. Käsitekartan käytön avulla oli mahdollista saada yleisnäkymä teemojen välisiin merkityssuhteisiin (liite 3) miten esimerkiksi esiin nostettu teema saattoi olla yhteydessä kaikkiin tutkimuskysymyksiin tai miten teemojen välillä oli syy-seuraus yhteyksiä. Kuviossa yhdeksän esitetään tutkimusaineiston analyysivaiheista pelkistetty esimerkki.



Kuvio 9. Aineiston analyysin eteneminen.

Tulkinnan varmistamiseksi alkuperäisaineistoihin palattiin analyysivaiheen aikana useasti. Tutkimuskysymyksittäin jäsennetyt teemat esitetään tämän tutkimusraportin tulososiossa yksinkertaistetun taulukoiden avulla tutkimuskysymyksittäin (taulukot 2 – 5).

Analyysin tärkeimpänä viitekehystenä käytettiin Thomas R. Guskeyn (2000) viisiportaista arviointimalliviitekehystä, koska sen avulla oli mahdollista tarkastella saatujen tulosten merkitystä yksilön lisäksi yhteisön näkökulmasta, joka on vaikuttavuusarvioinnin yksi perusedellytys. Yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuutta tutkittiin opettajien kertomuksista esiin nostettujen teemojen perusteella etsien myös eroja pedagogista koulutusta käyneiden ja heidän välillä, jotka eivät olleet pedagogisiin koulutuksiin osallistuneet. Yliopistopedagogiikan vaikuttavuutta tutkittiin hyödyntäen kaikkia kolmea tutkimuskysymysaluetta. Toisena analyysin jäsentäjänä tässä tutkimuksessa hyödynnettiin Guskeyn (2000) viisiportaisen arviointimallin lisäksi myös Guskeyn kuvaamaa seitsenulotteista ammatillisen kasvun ja kehittämisen tukimuotojen kuvausta.

Samaa lähestymistapaa käytettiin myös tarkasteltaessa opetuksen kehittämisen vaikuttavuutta opetushenkilöstön näkemysten mukaan tarkasteltuna. Koska tämän työn tutkimustehtävänä ei ollut tarkastella mitään yksittäistä kehittämishanketta, kyseistä mallia sovellettiin yleisemmällä tasolla opetuksen kehittämiseen liittyen.

Tutkimusaineiston perusteella voitiin todeta tämän tutkimuksen ajallisen painotuksen liittyvän sekä tutkimusajanhetkeen että tulevaisuuteen suuntautuvaan kehittämisenäkökulmaan. Tulevaisuussuuntautuneisuus toteutui sen ansiosta, että haastatteluun osallistuneet henkilöt olivat asenteeltaan kehittämisorientoituneita. Huolimatta aiheeseen liitetystä mahdollisesta kritiikistä, heillä oli myös näkemyksiä asioiden taustoista sekä halu pohtia miten asia voisi toimia paremmin opetuksen kehittämisen ja opettajuuden kehittymisen kannalta, ja sitä kautta palvel-la paremmin opiskelijoiden oppimista.

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tämän tapaustutkimuksen ’millaisista tekijöistä yliopistopedagogiikan vaikuttavuus muodostuu’ tutkimustehtävän tulokset esitetään tutkimuskysymyksiin yhdistettyjen teemojen mukaan. Tässä tutkimusraportissa esitetyistä taulukoista (taulukot 2 – 5) on esityksellisen yksinkertaisuuden ja luettavuuden vuoksi poistettu teemojen keskinäistä suhdetta selventävät linkitykset. Teemojen välillä oli yhteyksiä, jopa tutkimuskysymyksiä kesken, joka aiheutti raportoinnin visualisoinnin osalta haasteen, jonka ratkaisemiseksi päädyttiin yksinkertaisempaan esitysmuotoon. Taulukoita (taulukot 2 – 4) keskenään verrattaessa on nähtävissä miten jotkut teemat kohdistuvat useampiin tutkimuskysymyksiin, esimerkiksi oman osaamisen jatkuva kehittäminen liittyy kaikkiin kolmeen tutkimuskysymykseen. Pedagogisten koulutusten ja opetuksen kehittämisen vaikuttavuutta tutkittaessa opettajien kertomusten pohjalta, tutkimuksessa merkittäväksi teema-alueeksi muodostuikin tutkimuskysymyksiä selventäväksi lisäkysymykseksi tarkoitettu ’mitkä asiat vaikuttavat yliopistopedagogisen koulutuksen, opetuksen kehittämisen ja opettajuuden merkityksellisyyteen ja toteuttamiseen’. Tähän aihealueeseen liitetyt teemat on esitetty taulukossa viisi.

5.1 Pedagogisen koulutuksen vaikuttavuus

Taulukossa kaksi esitetään teemat, jotka kuvaavat pedagogista koulutusta. Tulokset osoittivat, että pedagogisten koulutusten vaikuttavuutta kuvattiin pedagogisen tietoisuuden kehittymisenä, kollegiaalisen yhteistoiminnan mahdollistajana ja yhteisen pedagogisen kielen tuottajana. Pedagogisten koulutusten avulla sanottiin tapahtuneen myös ammatti-identiteetin vahvistumista, esimerkiksi opetustilanteiden havainnointien, opetusharjoittelun ja laajentuneen opetuksellisen työkalupakin avulla. Ammatti-identiteetin vahvistumisen, tietoisuuden lisääntymisen erilaisista opetusmenetelmistä ja oppimistyyleistä kerrottiin luoneen itsevarmuutta omaan toimintatapaan sekä rohkeutta ja motivaatiota hyödyntää laajemmin erilaisille oppijoille soveltuvia opetusmenetelmiä. Pedagogisten koulutusten tuottaman vuorovaikutteisuuden ja opettavuuden koettiin avartavan omaa ajattelumallia esimerkiksi siten, että opettaja joutuu itse opiskelijan rooliin ja saa mahdollisuuden keskustella erilaisten asiantuntijoiden kanssa pedagogisista asioista. Merkittäviksi omaa toimintaa tukeviksi ja opiskelijoiden oppimiskokemuksiin vaikuttaviksi koulutuksen tuotoksiksi mainittiin lisääntynyt tietoisuus omasta opettajuus-

desta, vahvuuksista opettajan ja opettajuuden kehittämisalueista. Pedagogisen koulutuksen positiivisina vaikutuksina tuotiin esille myös tehtävään vaaditun pedagogisen kelpoisuuden suorittaminen.

Taulukko 2. Pedagogisen koulutuksen vaikuttavuus –teemat.

Pedagogisen koulutuksen vaikuttavuus
KOLLEGIAALISUUS NÄKÖKULMA
Mahdollistaa kollegiaalisen vuorovaikutuksen vertaisverkostossa
Mahdollistaa opetuskäytäntöjen laajemman tarkastelun opetustilannehavainnointien ja opetusharjoittelun kautta
Lisää itsevarmuutta jo käytössä oleviin opetusmenetelmiin
Monipuolistunut ja joustavuutta opetukseen tarjoava työkalupakki
Yhteinen pedagoginen kieli
OPISKELIJA NÄKÖKULMA
Oppimis- ja opiskelijalähtöinen lähestymistapa
Oppimistyyliä huomioiva opetus, keinoja saada opetussisältö ymmärrettävämällä tavalla esiin
AMMATTI-IDENTITEETTI NÄKÖKULMA
Lisää rohkeutta uusiin opetuksellisiin käytäntöihin
Mahdollistaa opetusmenetelmien monipuolisemman hyödyntämisen
Ammatti-identiteetin vahvistuminen
Syventynyt tietoisuus omasta opettajuudesta
Oman osaamisen jatkuva kehittäminen
Suosittelun mukainen pedagoginen pätevytyminen

Pedagogisen osaamisen koetaan olevan osin myötäsyttyistä, mutta myös tietoisesti hankittua. Pedagogisen osaajan todettiin omaavan sisäistä motivaatiota, jonka voimalla opetuksen kehittäminen on tavallaan aina läsnä sisäsyntyisesti. Toimintatapaan koettiin kuuluvan aktiivinen opetuksen kehittämisen havainnointi, mitä on olemassa ja mitä voisi itsekin soveltaa ja kehittää edelleen. Vastaajat kokivat pedagogisen koulutuksen antavan arvokkaan mahdollisuuden opetusalan keskusteluun.

Pedakoulutuksen opetus- ja havainnointivertaisryhmätoiminta tärkeätä ... mahdollisuus keskusteluun opetusasioista muiden opettajien kanssa. (I37)

Opetuksen pedagogisen kehittämisen koettiin kuitenkin joskus olevan haasteellista, toimintaympäristön muiden tavoitepainneiden alla, jolloin motivoitunutkin opettaja valitsee opetusmenetelmäksi tiedon jakamis- ja siirtämismallin. Vanhan rutiinin noudattaminen koetaan helpommaksi kuin pedagogisesti tavoiteltava opiskelijan oman oppimisvastuun edistäminen. Pedagoginen osaaminen koettiin tärkeäksi, joskin sisältäen erilaisia määrittelyjä pedagogisesta osaamisesta. Eräänlaiseksi haasteeksi koettiin se, että työyhteisöstä puutui yhteinen opetusalan ymmärrys.

Ei vain aloittaville pedagogista koulutusta, vaan olisi yhteisölle yhteisen ymmärryksen ja kielen luomiseksi perustietämysvaatimus. Pakko aina huono, mutta...antaisi tilan opettajuuden ajatusprosessien kehittymiselle.(I34)

Opettajat kuvasivat miten he olivat hyötäneet pedagogisesta koulutuksesta ammatillisen identiteetin vahvistumisena ja miten he olivat kyenneet hyödyntämään sitä opetustilanteissaan saaden opiskelijoilta hyvää palautetta. Opittujen asioiden soveltamisen ja siitä saadun positiivisen opiskelijapalautteen koettiin motivoivan paljon, vaikka toisaalta odotettiin myös työyhteisön puolelta rakentavaa palautetta. Pedagogisten opintojen hyödyksi mainittiin vahvistunut tietoisuus siitä, että opiskelijan oppimaan saaminen on tärkeintä, ei menetelmä itsessään. Myös avoimemman suhtautumisen erilaisiin oppimismenetelmiin ja -tyyleihin kerrottiin koulutuksen kautta lisääntyneen. Pedagogisen koulutuksen antina opiskelijalähtöisen ajattelutavan sanottiin löytäneen uusia ulottuvuuksia, miten opiskelijat käytännössä oppivat eri oppimistyyliä hyödyntäen ja miten opettajat tukevat oppimisprosessia. Pedagogisen osaamisen sanottiin näkyvän parempina oppimistuloksina, joka puolestaan johtaa opiskelijoiden lisääntyneeseen opetettavasta aihealueesta.

Opettajan kannalta pedagogisen osaamisen ilmeneminen koettiin konkreettisesti olevan havaittavissa opetustyössä pärjäämisenä, uskalluksena tehdä tietoisia opetuksellisia valintoja ja kykynä hyödyntää joustavasti erilaisia tilanteen vaatimia opetusmenetelmiä. Pedagogisen osaamisen sanottiin auttavan tilanteeseen sopivan opetustavan valitsemisessa. Opetustavan, jolla saa hyviä oppimistuloksia ja helpottaa opiskelijoiden ajattelutyötä. Pedagoginen osaaminen, motivaatio ja innostuneisuus nähtiin opettajan kykynä järjestää innostavia kursseja. Parhaassa tapauksessa innostuneen pedagogisen osaamisen koettiin tarttuvan myös sidosryhmäläisiin. Monien opetusalan asiantuntijoiden mielestä pedagogisen osaamisen peruslähtökohtana on ollut halu jakaa ymmärrettävästi omaa osaamistaan myös muille.

Pedagogisen kehittymisen koettiin tapahtuvan jatkuvana prosessina, kehittymisen sanottiin vaativan aikaa reflektoinnille. Pedagogisen jatkuvan kehityksen kannalta olennaisena yliopistoympäristössä nähtiin tutkimuksen ja opetuksen vuorovaikutus. Tämä vuorovaikutus koettiin toimivaksi yksittäisissä yksiköissä, mutta tutkimusaineiston perusteella tutkimuksen ja opetuksen yhteistoiminnassa koettiin olevan parannettavaa.

Hieman se tutkimus on piilossa, mitä laitoksen tutkimus on, ei sitä opiskelijat välttämättä edes tiedä. Tutkimusprojekteilla olisi tietoa jaettavaksi. Käytännössä kuitenkin laitoksella kahtiajakoa, tutkimuksen ja opetuksen välillä. (I8)

Pedagogisten koulutusten ansioksi nähtiin ymmärryksen kasvaminen omasta opettajuudesta. Vaikka yhdeksi pedagogisen koulutuksen vaikutukseksi mainittiin pätevytyminen, silti pedagogisen koulutuksen merkittävimmäksi hyödyksi kuitenkin koettiin mahdollisuus vertaiskeskusteluun opetuksen kehittämiseen liittyvistä asioista myös yli laitosrajojen.

Opettajuuden pohtiminen on samalla johtamisen pohtimista. Ei ole erityisiä pedagogisia temppuja, vaan oppii rohkeasti havainnoimaan ja toimimaan... (I17)

Vastaajat kertoivat, että hyvin onnistuneen pedagogisen koulutuksen aikana oli ollut mahdollista ryhmäytyä siten, että siitä oli hyötyä vielä jälkeenpäinkin: ”koulutuksen aikana keskusteltiin paljon näistä asioista ja vieläkin on siltä ajalta muutama tyyppi, jonka kanssa voi jakaa ajatuksia” (I31).

Lisäksi he kokivat, että pedagogiset opinnot olivat tarjonneet mahdollisuuden kollegiaaliseen keskusteluun ja aikaa reflektoinnille. Pedagogisen koulutuksen todettiin mahdollistavan toisten opettajien opetuksen seurannan ja rakentavan palautteen saamisen omasta opetuksesta. Yhtenä pedagogisen koulutuksen vahvuutena koettiin mahdollisuus havainnoida opetusta laajalti myös muussa kuin TTY:n ympäristössä. Pedagogisissa opinnoissa eritaustaisten opiskelijoiden nähtiin luovan hedelmällisemmän maaperän oppimiselle. Liian samankaltaisen opiskelijoiden ryhmän ei koettu edesauttavan uuden oppimisessa ja mukavuusalueen ylittämässä. Pedagogisen koulutuksen hyödyksi koettiin oppiminen erilaisista vuorovaikutustilanteista, oppiminen erilaisista ihmisistä, oppimistavoista ja miten kohdata erilaisuutta työssä. Pedagogisissa koulutuksissa koettiin tietoisuuden oppimismenetelmistä, oppimistilanteista ja oppimistyyleistä lisääntyvän, jonka perusteella koulutukseen osallistujat saattoivat rakentaa uusia joustavia ratkaisuja sisältävän ja omaa persoona tukevan työkalupakin opiskelijoiden oppimisen tukemiseen. Pedagogiseen koulutukseen kokonaisuutena oltiin melko tyytyväisiä. Tosin pedagogiseen koulutukseen liittyvissä keskusteluissa arvioitiin myös yleistä opetuksen arvostusta.

Kokonaisuutena olen erittäin tyytyväinen tarjottuun koulutukseen. Ainoa haaste kenties on siinä, että vähän itseä mietityttää, halutaanko TTY:n opetusta todella viedä tällaiseen suuntaan - opetuksen resursointia vähennetään, sen painoarvo virantäytöissä ja tulosten mittaamisessa tuntuu laskevan koko ajan – vai tarjotaanko näitä pedagogisia opintoja lähinnä sen takia, että voidaan näyttää paperilla miten TTY panostaa opetuksen kehittämiseen. (I5)

Sisällöllisesti pedagogisiin koulutuksiin koettiin tarvittavan lisää didaktiikkaa, jolla tarkoitettiin kokeilunhalua tutustua erilaisiin opetusmenetelmiin. Osittain kaivattiin myös johdatusta humanistiseen tieteeseen, ajattelutavan ollessa vierasta teknisesti suuntautuneelle. Pedagogisten opintojen aikana kasvatustieteen teorioihin tutustuminen koettiin ristiriitaisesti. Se saatettiin kokea liian erilaiseksi totuttuun luonnontieteeseen verrattuna, jopa turhaumaan saakka, mutta toisaalta se myös koettiin antoisaksi ja hyväksi aluksi tutkimusmatkalle pedagogiseen maailmaan.

Pedagogisen koulutuksen vaikuttavuudessa huomioitavaa on, että sen koettiin mahdollistavan:

- kollegiaalisen vertaistyöskentelyn pedagogisten kysymysten äärellä

- tietoisuuden lisäämisen omasta opettajuudesta, erilaisista oppimistyyleistä ja opetusmenetelmistä, joiden perusteella henkilö voi rakentaa omaa persoonallista opettajuutta tukevan ja työskentelyyn joustavuutta antavan työkalupakin
- opiskelija-, oppimis- ja osaamislähtöisten lähestymistapojen soveltamisen käytäntöön.

Tutkimustulosten perusteella koulutukseen osallistuva yksittäinen henkilö ei välttämättä saa työyhteisöltä konkreettista tukea, mikä vaikuttaa oppimismotivaatioon ja opittujen asioiden käyttöönottoon.

5.2 Opetuksen kehittämisen vaikuttavuus

Taulukossa kolme esitetään teemat, jotka kuvaavat opetuksen kehittämistä. Tulokset osoittivat, että opetuksen kehittämistä todettiin tapahtuvan sekä henkilökohtaisen kehittymisen että opetussisällön ja -menetelmien kehittämisen kautta. Tuloksien mukaan ammatti-identiteetin ja työyhteisön positiivisen kehittymisen kannalta TTY:n opettajien sisäinen motivaatio ja halu kehittää omaa vastuualuettaan koettiin hyväksi. Opetuksen kehittämisen kuvattiin olevan toisaalta yksinäistä ja varovaista, mutta kuitenkin samalla positiiviseen innostuksen kierteeseen ja autonomisuuteen perustuvaa. Aiempien muutosten tuottamien hyvien kokemusten todettiin motivoivan opetuksen kehittämiseen. Useat opetuksesta vastaavat henkilöt painottivat oman opetuksen kehittämisen painopisteen olevan erilaisten opiskelijoiden ja oppimistyylien huomioimisessa sekä asioiden konkretisoimiseen ja syvällisempään tiedonmuodostukseen pyrkimisessä.

Opiskelija-arvioinnilla ja organisaation ohjausmekanismeilla sanottiin olevan vaikutusta opetuksen kehittämiseen, jolloin hieman suurempien kehittämisideoiden kanssa ollaan varovaisia. Vähimmillään opetuksen kehittämisenä pidettiin materiaalin ajan tasalla pitämistä. Opetuksen kehittämiseen sanottiin vaikuttavan huomattavassa määrin työyhteisön sisällä vallitseva opetuksen ja tutkimuksen välinen tilanne.

Taulukko 3. Opetuksen kehittämisen vaikuttavuus –teemat.

Opetuksen kehittämisen vaikuttavuus
OPETUSSISÄLLÖT- JA MENETELMÄT NÄKÖKULMA
Syventää opetussisällön ymmärtämistä ja mahdollistaa siten opetustiedon soveltamista erilaisissa oppimistilanteissa
Monipuolistaa opetusmenetelmiä
Opetusmateriaalin ja oppimisympäristön uudistamista
AMMATTI-IDENTITEETTI NÄKÖKULMA
Opettajan ammatti-identiteetti vahvistuu
Näkyä oman osaamisen jatkuvana kehittämisenä
Itsenäistä, opettajan omasta innostuksesta lähtevää opetuksen kokeilevaa kehittämistä
Motivoi opettajaa ammatissaan
OPISKELIJA NÄKÖKULMA
Erilaisille oppimistyyleille soveltuvaa opetusta sisällöllisesti ja menetelmällisesti
Keskitytään opiskelija- ja oppimislähtöiseen opetustapaan
Auttaa uudistamaan opetuksen suunnittelua tavoitelähtöisemmin ja arviointia oppimislähtöisemmäksi
Yhdistää tutkimuksen ja opetuksen 'sidonnaisuutta' luoden opiskelijoihin innostusta opiskeltavaa alaa kohtaan

Opettajien lähityöyhteisön sisäinen toimintamalli ja kollegiaalinen arvostus tuotiin esiin opetuksen kehittämisen kannalta ensiarvoisen tärkeinä. Muutamat vastaajista mainitsivat miten heillä on, tai on ollut muutama luottohenkilö, joiden kanssa voi keskustella avoimesti opetukseen liittyvistä asioista ja saada sillä tavoin vertaistukea toimintaan.

Ja itselläni sattuu nyt olemaan hyvä opetusasioista kiinnostunut kollega, jonka kanssa voi vaihtaa ideoita ja ajatuksia opetuksesta. (I30)

Aktiivisen, luontaisesti tapahtuvan vertaisarvioinnin ja –tuen koettiin edesauttavan opetuksen kehittämisessä. Epävirallisesti tapahtuva opetuksen kehittäminen nähtiin tärkeäksi, esimerkiksi sellaisesta mainittiin kahvitaukokeskustelut. Opetuksen kehittämiseen liittyvistä ideoista ei silti aina uskallettu puhua lähimmässäkään työyhteisössä. Tämän koettiin johtuvan siitä, että tähän tutkimuspainotteiseen toimintakulttuuriin ei kuulu aito opetuksen kehittäminen.

Oman lähityöyhteisön näkökulmasta opetuksen kehittämisen tavoitteiden koettiin perustuvan sisäiseen motivaatioon, haluun tehdä työnsä mahdollisimman hyvin, huomioiden heterogeenisen opiskelijajoukon erilaiset tarpeet. Opettajalähtöisyys tarkoittaa tämän tutkimuksen tuloksissa sitä, että opetuksen kehittämisen koettiin useimmiten lähtevän yksittäisen opettajan motivaatiosta. Lisäksi sen koettiin tapahtuvan opettajan ja hänen kurssiensa ominaisuudessa, ei laajemmin koko työyhteisöä hyödyntäen. Opetus ja sen kehittäminen kuvattiinkin useimmiten yksilö- eli opettajalähtöiseksi. Toisaalta esiin tuotiin miten huomattava vaikutus on, tai olisi, rohkaisevalla ja arvostavalla työyhteisöllä.

Tutkijoissakin on tosi hyviä ja innostavia opettajia, mutta onhan siinä vaara – ja niin käynytkin, että he niin sanotusti lähtevät opetuspuolelta, kun opetusta tai opetuksen kehittämiseen käytettyä panosta ei arvosteta. (I31)

Opetuksen ja sen kehittämisen ilmapiireissä oli eroja työyhteisöjen välillä, toisaalla kokemus oli myönteinen ja rohkaiseva, kun taas toisaalla ilmapiiri ja asenteet opetuksen kehittämistä kohtaan oli koettu hyvin rajoittaviksi. Tutkimuksen aikana vastattiin esimerkiksi:

Nyt vasta olen tajunnut, miten kaikki työyhteisöt eivät täällä ole niin tasa-arvoisia. (I13)

Opetuksen kehittäminen tapahtuu täällä yksilötasolla. Pyörää keksitään yhä uudelleen. Kyllä sitä joskus tulee kerrottua omista, mutta aika vähäistä se on. (I19)

Opetuksen kehittämismotivaation sanottiin vaihtelevan huomattavasti opetukseen osallistuvien henkilöiden parissa. Opetuksen ja tutkimuksen yhteistoimintaa toivottiin kehitettävän edelleen suuntaan, jossa ne nähdään toisiaan täydentävinä mieluummin kuin toistensa kilpailijoina. Muutosehdotuksena mainittiin esimerkiksi yhteistyömalli, jossa ajatuksena olisi jakaa

pitkälle edennyt asiantuntemusta ja pedagogista vastuuta siten, että opetustilanteessa varmistettaisiin opetuksen ja opiskelijoiden tiedollisen tason kohtaaminen asiantuntijaverkoston yhteistyöllä. Samalla tarjottaisiin opiskelijoille innostuksen lähteeksi ajantasaista tutkimustietoutta ja vuoropuhelua opiskelijoiden ja asiantuntijoiden kesken. Uudistusten, joissa tarvittaisiin muita mukaan, oletettiin olevan hankalia toteuttaa yhteistyön aikaansaamisen osalta.

Rakenne muuttunut viime aikoina ja muutoksia on tullut paljon. Ainakin tässä vaiheessa epäselvyyttä – arkiasiat menee, mutta vaikka kehitysasiat – ei tietoa kuka vastaa tai lähtisi vetämään. Pienemmissä yksiköissä oltiin luontevammin yhteistyössä – nyt hoitaa omat asiansa ja antaa muiden olla – näin on haluttu tehdä. (I14)

Vaikka työajan riittävyys mainittiin opetuksen kehittämiseen resurssikysymyksenä useasti, opettajilla oli kuitenkin selkeä halu tehdä asioita mahdollisimman hyvin ja perusteellisesti. Toimintakulttuurin positiivisena viestinä oli huomattavissa miten kaikki teemahaastatteluun osallistuneet toivat esille omia opetustaan koskevia kehitysaktiviteettejaan ja useat toivat esiin myös vielä suunnitteluasteella olevia ideoita. Pedagogiseen kehittämiskeskusteluun kaivattiin enemmän aktiivisuutta sekä vertaisarviointia ja –tukea.

Aikaa pedagogisille ajatuksille vuorovaikutuksessa muiden kanssa, kuten muiden kokemuksista kuulemista tai toisaalta omien asioiden syventämistä. (I33)

Toisten opettajien käyttämistä opetusmenetelmistä ja uudistuskokeiluista kerrottiin olevan keskustelua laitosten pienempien ryhmien sisällä, mutta laajamittaisemmin, etenkin laitosrajat ylitettäessä, se puuttui lähes kokonaan. Vastaajien mukaan joidenkin menetelmien olemassaolo ja hyväksi havaitseminen oli saattanut tapahtua vahingossa tai joskus jopa opiskelijapalautteen vinkin kautta. Toimintakulttuurin ollessa pitkälti opettaja- ja kurssilähtöistä, opetuksen kehittämiseen laajemman yhteisön voimavaroja kerrottiin hyödynnetyn hyvin satunnaisesti.

Opetuksen kehittäminen koettiin tietyillä substanssialueilla lähes pakottavaksi, ilman uudistumista ei koettu pysyttävän tarpeeksi ajantasalla. Opetuksen kehittämiseen liittyen painotettiin opettajalähtöistä tarve- ja tavoitelähtöisyyttä, kehittämisen toivottiin perustuvan selkeään ymmärrykseen tavoitteista, joihin pyritään ja millä aikavälillä tulosten tulisi näkyä. Kehitysaktiviteeteissa korostettiin myös kohderyhmän huomiointia, jolloin uudistus tulee nähdä rea-

listisessa kontekstissaan. Toisaalta painotettiin myös uudistusten ja vuoropuhelun rohkeutta. Tarkoittaen, että ei anneta vanhojen reunaehtojen rajoittaa vain siksi, kun ne on joskus joku niin määrittänyt.

Tehdään vain pieniä korjauksia ja muutoksia, ainakin nykyään. En tiedä muuttuuko tulevaisuudessa – tää on sellaista pienten näpertelyjen politiikkaa enemmänkin. (I10)

Opetuksen kehityksen tulisi perustua tutkimukseen myös, opetuspuolellakin tarvitaan oikeanlaista kunnianhimoa, pitää olla nälkää ja uskallusta rikkoa rajoja – kokeilla uutta, valmiutta nähdä se vaiva, jota uuden tekeminen vaatii (I20)

Opetuksen kehittämisen kuvattiin koostuvan useista osa-alueista, joihin toisaalta toivottiin yhtenäisempää visiota ja toisaalta haluttiin säilyttää opettajien oma valinnan vapaus.

Raamit tietyksi voidaan antaa, mutta keskeistä on se, että opettaja tykkää siitä mitä se tekee, ja jotta se pystyy tykkään siitä, niin kyllä sillä itsellä pitää olla ohjaket käsissä. Intoa ei voi feikata, se näkyy. (I25)

Yhteiskunnan tasolta tulevien rahoituslähteiden ja -mallien koettiin rajoittavan yhteistyötä laitosten välillä, ja myöskin Suomen tasolla yhteistyömahdollisuuksia muiden yliopistojen kanssa. Osaamisperustaisen opetuksen kehittämisen haasteeksi koettiin myös epätietoisuus yleisestä toimintapolitiikasta, ja siten oli päädytty etenemään opetuksen kehittämisessä varovaisuusperiaatteen mukaisesti.

Mikäli halutaan toteuttaa laajempi yhteistyöprojekti, se vaatisi motivaatiota ja sitoutumista – löytyykö sellaista opettajilta ja opiskelijoilta. (I35)

Mehän ollaan kilpailijoita, voidaan tehdä yhteistyötä muiden maiden edustajien kanssa, mutta ei täällä Suomessa ... sama vähän laitostenkin välillä. (I28)

Opetushenkilöstön näkökulmasta avoin kommunikointi yliopistotason tavoitteista ja toimintalinjauksesta koettiin tarpeellisenä, jotta opettajat voisivat rakentaa yhteistyötä eri osapuolten kesken rohkeammin. Yksittäisen toimijan kannalta, etenkin opetuksen alueella, ei aina koettu olevan selvää, että miten yhteistyöhön suhtaudutaan olemassa olevien kilpailullisten toiminta- ja rahoitusjärjestelmien vallitessa.

Opetuksen kehittämistä tapahtuu eri tasoilla, konkreettisimmaksi ulottuvuudeksi luonnehdittiin kuitenkin miten opettajat kehittävät itsenäisesti opetustaan kohti parempaa opiskelijadialogia ja oppimislähtöisyyttä. Opetuksen kehittämisen tavoitteeksi yksimielisesti mainittiin opiskelijoiden oppiminen, saada heille tarvittavat esitiedot tuleviin kursseihin, osaamisen osoituksena arvosanat ja lopulta työelämään sijoittumisen onnistuminen. Opettajat painottivat opetuksensa kehittämisen tavoitteina sekä syvää laaja-alaista sisältöosaamista että laajaa tietoisuutta pedagogisista mahdollisuuksista. Tällöin mainittiin opettamisen tavoitteeksi oppijalle hänen kontekstiin rakentuva ymmärrys opetettavasta aiheesta, jonka perusteella oppija voi jatkaa tiedon rakentamista seuraavilla tiedon portailla. Keinot miten siihen pyritään, vaihtelivat persoonakohtaisesti. Opetuksen kehittämisessä oli havaittavissa painotuseroja substanssi ja pedagogisen lähestymistavan välillä, tosin ei toisiaan poissulkien.

Perinteisen opiskelijapalautteen sisällön ja tason ei koettu palvelevan pitkäjänteistä kehittämistä, ainakaan ilman molemminpuolista rakentavuutta ja asian kontekstualisointia. Opiskelijoiden antama kurssipalaute koettiin, etenkin uudistusten osalta, liian lyhyen aikavälin tarkasteluna. Sitä vastoin opiskelijoiden ja opettajien väliset palautekeskustelut oli koettu tilaisuuksina saada dialogia opiskelijoiden kanssa opetuksellisista kehitysasioista.

Opetuksen kehittämisen koettiin olevan myös opettajan itsensä, oman ammatti-osaamisen ja -identiteetin, jatkuvaa kehittämistä. Opetuksen ja opettajuuden kehittyminen koettiin tapahtuvan monitahoisesti. Käytännön opetustilanteet, seminaarit, ulkomaan vierailut, oma asiasta innostuminen, kokeilunhalu ja kollegoiden käyttämät toimintatavat mainittiin muun muassa kehittämisen lähteinä. Opetuksen kehittämiseen liitettiin kuitenkin henkilöstä riippuen erilaisia näkemyksiä, toisaalta ne nähtiin oman osaamisen parantamisena, oppiainelähtöisinä materiaalin päivityksinä, opetusmenetelmien monimuotoistamisena tai jopa laajempien osaamisperustaisten kokonaisuuksien tavoitteluna.

Pedagogiset koulutukset mainittiin yhdeksi välineeksi oman opettajuuden ja opettamisen kehittymisessä. Pelkän koulutuksen ei kuitenkaan koettu yksin tuottavan kaikkivoipaa osaamista, vaan tietämyksen käytäntöön viennin onnistuminen koettiin monen asian yhteistulokseksi. Siihen nähtiin vaikuttavan oma osaaminen ja yhteisön rohkaiseva ilmapiiri yhdessä konkreet-

tisen uudistustarpeen olemassaolon kanssa. Myös asenteen merkitystä korostettiin opetuksen kehittämiseen suhtautumisena ja kehitystoimenpiteiden etenemisen suhteen.

Opetuksen kehittäminen todettiin opettajalähtöiseksi. Opetuksen kehittämiseen myönteisesti ja aktiivisella otteella suhtautuvat opettajat mainitsivat kehittämisen yhdeksi lähtökohdaksi omat huonot kokemukset opetuksesta, jolloin oma tavoite on tehdä asiat paremmin, taaten opiskelijoille aiempaa suotuisampi oppimiskokemus. Opetuksen kehittämiseen liittyen koettiin sellaisen työyhteisön, jossa ei kilpailla keskenään vaan kehitetään koko toimintaa yhdessä eteenpäin, edesauttavan yliopistoa opetustavoitteessaan saada opiskelijat oppimaan, siirtymään osaamisen tasossa eteenpäin.

Itse olen täällä opiskellut ja aikoinaan todennut, että se opetus ei sopinut minulle. Olenkin itse pyrkinyt ottamaan erilaisia opiskelijoita huomioon ja kehittämään omia jaksojani siihen suuntaan, että voisi edes sillä lailla helpottaa oppimista. (I33)

Opiskelutekniikoiden kehittämisen tavoitteeksi mainittiin opiskelijoiden yhteistoiminnallisuus ja vastuunotto sekä itsenäinen syvempi oppiminen ja ymmärrys. Opetuksen kehittämiseen liittyvinä mainittiin varsinaisen aineosaamisen lisäksi opiskelijoiden metataitojen, itsesäätelytaitojen kehittäminen.

Olen pyrkinyt tuomaan opetukseen vähän muutakin oppimista, tulevaa työelämää varten ja siten olen liittänyt erilaisia aikataulu ja toimintatapakäytäntöjä tähän kokonaisuuteen. (I22)

Erilaisten oppijoiden ja oppimistyylien laajempi tiedostettu huomiointi todettiin vähäiseksi, joskin paremmaksi kuin ennen.

Opetuksen kehittämisen vaikuttavuudessa koettiin olevan huomionarviosta:

- ammatti-identiteettiin liittyvä sisäinen motivaatio kehittää opetusta
- opettaja- ja kurssikohtainen toteuttamistapa
- opetuksen ja tutkimuksen välinen tasapainoilu
- opetussisältöjen ja -menetelmien monipuolistaminen

- opiskelijan ja oppimisen oleminen opetuksen kehittämisen keskiössä

Tutkimustulosten perusteella opetuksen kehittämiseen vaikuttaa rajoittavana tekijänä opetuksen ja tutkimuksen välinen priorisointihaaste sekä yleinen pedagogisen alueen varovainen ja yksilölähtöinen toimintakulttuuri.

5.3 Opettajuuden arkea

Taulukossa neljä esitetään teemat, jotka kuvaavat opettajuutta TTY:lla. Tulosten mukaan opetuksen arvostus käsitteenä sai aineiston perusteella monitahoisia merkityksiä. Arvostuksen heikkenemiseen liittyvä kritiikki kohdistui TTY:n ja laitostason puolelta tuleviin toimenpiteisiin ja viesteihin sekä suhtautumiseen opetukseen. Verrattuna kertomuksiin lähiyhteisön arvostuksesta ero oli selkeä. Henkilöt kokivat, että lähityöyhteisössä ja opiskelijoiden puolelta arvostusta ja opetuksen merkityksellisyyttä oli selkeästi havaittavissa.

Opettajuuteen kerrottiin liittyvän oman ammatillisen kehittymisen ja kehittämisen kautta jatkuva uuden oivaltamista ja sen soveltamista käytäntöön. Opetuksesta vastaavat kertoivat olevansa työtehtäviensä suhteen innostuneita ja sisäisesti motivoituneita. Tavoitteeksi opetuksesta vastaavat kuvasivat puitteiden luomisen siten, että eri oppimistyyylejä omaavien opiskelijoiden oppimista sekä syvemmän tiedon ymmärtämistä voidaan edesauttaa. Ammatilliset keskustelut innostavassa yliopistoympäristössä koettiin tärkeiksi opettajan ammatti-identiteetin kehittämisessä.

Haastavana opettajuudessa mainittiin heterogeeniset opiskelijaryhmät, tutkimuksen ja opetuksen taistelu niukoista resursseista, tulevaisuuteen liittyvä epävarmuus sekä etenkin opetusalueen arvostuksen heikkeneminen.

Taulukko 4. Opettajuus TTY:lla –teemat.

Mitä se on – opettajuus TTY:lla
TOIMINTAKULTTUURI NÄKÖKULMA
Arvostettua ja heikosti arvostettua
Opetus on tutkimuksen varjossa, ei useinkaan vuorovaikutuksessa
Koetaan kaksijakoisesti, epävarmuutta vs. mahdollisuuksia
Opettajuutta kuvaa kilpailu niukoista resursseista
AMMATTI-IDENTITEETTI NÄKÖKULMA
Haastavaa ja palkitsevaa, heterogeeniset ryhmät
Jatkuvaa uuden oppimista opetussisällöllisesti ja –menetelmällisesti
Innostavaa yliopistoympäristössä toimiminen inspiroivaa
Ammatti-identiteettiä vahvistavaa
Opettajuuteen liittyvät ammatilliset keskustelut rajoittuvat keskusteluihin 1-2 luottohenkilön kanssa
OPISKELIJA NÄKÖKULMA
Oppimistyyliä huomioivaa opetusta
Oppimis- ja opiskelijälähtöisyyttä
Ainesidonnaista vs. osaamislähtöistä
Opettajan innostuneisuuden perusta on sisäinen motivaatio, joka lähtee opiskelijoiden oppimisen onnistumisesta
Opettämisen tavoitteena on opiskelijoiden laaja oppiminen, substanssi ja meta- taidot

Tulokset osoittivat, että opetuksen arvostuksen heikkenemisen on muutoksena koettu tapahtuneen viimeisimpien vuosien aikana. Se nostettiin usean vastaajan osalta esille joko omakoh-
taiseen kokemukseen perustuen tai yleisemmällä tasolla ilmaistuna.

Tutkimus on meritointiväylä, joten harvalla riittää kiinnostusta opetuksen kehittämiseen. Se on lähinnä omasta palkkapussista pois - kun ei sitä opetusta oikeasti arvosteta. (I9)

Joillakin laitoksilla tilanne opetuksen arvostuksen osalta koettiin hyväksi ja opetuksen kehittämisen ilmapiiri suotuisaksi. Myös muutosta parempaan suuntaan ilmaistiin tapahtuneen, ainakin lähityöyhteisössä, joillain osin. Monilla oli työuransa aikana ollut kokemuksia sekä arvostavasta että heikon arvostuksen työilmapiireistä. He kertoivat kokemukseensa pohjautuen, että opetukseen suhtautuminen liittyy työyhteisön johtajuuteen ja siten vallitsevaan toimintakulttuuriin. Muutamien laitosten kohdalla vastauksissa kuvattiin melko negatiivisesti voimakas tutkimuksen ja opetuksen vastakkainasettelu.

Meillä laitosjohtaja on voimakkaasti mukana ja on opetuksesta tosi kiinnostunut, innostus on tarttuvaa. (I21)

Laitostasolla hyvä opettajayhteisö, jossa jutellaan opettamisen kehittämisestä, mutta kyllä se siihen aikalailla jää. Laitoksien välillä ei paljoakaan vaihdeta tietoa. (I22)

Toimintaa ohjaavien mittareiden ja urakehitystä tukevien ansioiden koettiin olevan hyvin tutkimusvetoisia. Ylhäältä tulevan ohjauksen sanottiin viime vuosina enenevässä määrin suunnan antaneen ajan käyttöä julkaisu- ja tutkimustoimintaan. Tutkimuksen myynti, jatko-opiskelijat ja akateemiset suoritukset olivat koettu tärkeämmäksi kuin opetus. Arvostuksesta mainittiin esimerkiksi:

Se on sellainen... yleinen arvostus, jos kehutaan jotain, kaikki liittyy tutkimukseen. (I12)

Opettamisen arvostus ei ole kehittynyt positiiviseen suuntaan, tutkimustyön arvostus menee aivan omaa latuaan. (I8)

Opetus nähdään sellaisena, että se vain syö meidän taloutta. Vaikka – oikeasti, kyllähän yliopiston tehtäviin kuuluu opetuskin. (I24)

Ylätason ja yleiseen viestintään liittyen esille tuli myös miten vastaajat kokivat erilaisten puhetapojen ja kielenkäytön vaikuttavan opetusalueen arvostamistuntemukseen. Opetuksen ol-

tiin saatettu kokea asetetun vastakkain tutkimuksen kanssa tai opetuksen oli koettu jätetyn kokonaan huomioimatta työyhteisölle osoitetuissa puheissa ja henkilöstökyselyissä. Näiden viestien tulkinnalla koettiin olevan oma vaikutuksensa opetuspuolen toimijoihin ja opetusyhteisön identiteetin rakentumiseen.

Tuloksissa tuli esille, että mikäli opetuksen arvostuksen heikkenemisen koetaan jatkuvan pitkään, niin sillä voi olla vaikutusta opetusalueella toimivien henkilöiden motivaatioon ja pahimmillaan jopa työmoraaliin. Vastausten perusteella oli tulkittavissa, että tuntemus arvostuksesta tai sen heikkenemisestä voi lähteä hyvinkin pienistä työyhteisön toimintatavoista.

Kehitysajatuksena ehdotettiin tämän haasteen helpottamiseksi toimintaa ohjaavien järjestelmien tasapainottamista siten, että myös opetusalue olisi sekä henkilö- että yksikkötason toiminnanohjausmittareissa mukana. Opetusalueen huomiointia, mittareiden lisäksi, toivottiin myös urakehityksellisesti. Opetuksen puolella ansioitumisen toivottiin olevan aidosti yksi ansioitumista kerryttävä osa-alue tulevaisuuden tehtävävalintoja tehtäessä. Opetusalueen edistämiseen tähtäävien toimenpiteiden huomioinnissa ei vastaajien mukaan kyse ollut niinkään yksilösuoritusten huomioinnista, vaan laajemman opetusalueen yhteisestä huomioinnista ja tuesta, jolloin todettiin, että ”en odota yksilöhuomiota, voisi huomioida hyvän opetusyhteisön” (I17).

Nykyisen toimintakulttuurin vallitessa uusien opetusalueen avauksien tekeminen koettiin haastavaksi, etenkin jos sitä ei voisi toteuttaa yksin ja yhden kurssin osalta.

Yhteistyö eri tahojen kanssa aiheutti pohdintaa, koska selkeätä linjausta yhteistyön hyödyntämisen suhteen ei koettu olevan. Joissain tapauksissa on jopa koettu, että näkyminen ulospäin ei olisi suotavaa. Epävarman tietoisuuden vuoksi todettiin olevan parempi jättäytyä pois yhteistyökuvioista.

Osin yhteistyöhaluttomuus muiden tahojen kanssa perustuu samaan – ei haluta avata omaa osaamista tai osaamattomuutta muille.(I12)

Opetuksen kunnolla tekeminen kuvattiin tärkeänä tehtävänä, jopa opettajan velvollisuutena. Esille tuotiin myös opettajan asenteen suuri merkitys niin oppimistilanteissa kuin työyhteisös-

säkin. Minä olen aina oikeassa tai muut ei tiedä mitään –asenteiden ei koettu edesauttavan opetuksen kehittämisessä. Opetusalueen henkilöt toivat esille oman sisäisen innostuneisuuden opetustyöhön ja sen kehittämiseen. Vastauksista huokui merkittävä sisäinen motivaatio tehdä työtään mahdollisimman hyvin. Motivoituneen opettajan kuvattiin olevan parhaimmillaan, kun hän kykenee tuomaan oman persoonansa mukaan opetustilanteeseen. Vastauksissa todettiin, että opetushenkilön, joka ”löytää motivaation sisältään ja tekee asioita opettamisen innolla” (I8), on helppo innostaa myös opiskelijoita oppimaan.

Merkittävänä asenne- ja motivaatiokysymyksenä TTY:n tasolta tuotiin esille, että huolimatta opetukselle asetetuista muodollisista tavoitteista tai esimerkiksi henkilötason suosituksesta liittyen pedagogiseen kelpoisuuteen, pedagogista kiinnostusta ei saa pakolla aidosti heräämään.

Pedagogiikan opinnotkaan eivät pysty poistamaan joillakin opettajilla olevia asenneongelmia. Nämä asenneongelmat ovat mm. ylpeä asenne opiskelijoita kohtaan, piittaamattomuus opiskelijapalautteesta, opetuksen huono valmistelu jonkun muun syyn varjolla. (I39)

Kannattaa tarkkaan miettiä, että onko nykyinen tutkii ja opettaa tällaisenaan se paras malli johtamaan korkeatasoisimpaan opetukseen. Kaikkein voi osallistua antamatta itsestään mitään. (I42)

Opettajuuden toteuttamisen osalta tuotiin esiin viime vuosina lisääntyneiden hallinnollisten käytäntöjen ja tietojärjestelmien käyttömuutosten aiheuttama lisätyökuorma, joka kaikki on poissa enemmän lisäarvoa tuottavasta opiskelijoiden opetuksesta tai opetuksen kehittämisestä. Ylhäältä tulleiden toimintamallien osalta yksilötasolla kyseenalaistettiin työajan vuosisuunnitelma epärealistisena, samoin kuin mahdollinen tuntijakouudistus. Niiden vaikutuksen epäiltiin olevan päinvastainen opetuksen alueen pyrkimyksille vastata opiskelija- ja oppimiskeskeisempään toimintatapaan.

Opettajuus TTY:lla aiheessa huomionarvoista on, että opettajuus on:

- innostavaa, jatkuvaa uuden oppimista
- haastavaa, heterogeenisten opiskelijaryhmien ja resurssien niukkuuden vuoksi

- heikosti arvostettua, tutkimuksen ja opetuksen priorisointia
- toimintaa, jossa opiskelija ja oppiminen ovat toiminnan keskiössä

Tutkimustulosten mukaan opettajuutta TTY:lla rajoittaa opetuksen ja tutkimuksen priorisoinnin kysymykset sekä yleinen opetuksen arvostus.

5.4 Mitkä asiat vaikuttavat opetuksen kehittämiseen ja opettajuuteen

Kuten edellä olleissa alaluvuissa todettiin, pedagogisen koulutuksen ja opetuksen kehittämisen vaikuttavuuteen sekä opettajuuteen koettiin liittyvän toiminnan mahdollistajina tai rajoittavina tekijöinä työyhteisöliitännäisiä asioita: opetuksen ja tutkimuksen välinen priorisointi, opetuksen arvostus, yleinen pedagogisen alueen varovainen ja yksilölähtöinen toimintakulttuuri ja kollegiaalisen tuen merkitys.

Taulukossa viisi esitetään teemat, jotka liittyivät tutkimuksen tarkentavaan lisäkysymykseen 'mitkä asiat vaikuttavat yliopistopedagogisen koulutuksen, opetuksen kehittämisen ja opettajuuden toteuttamiseen'. Lisäkysymyksen tarkoituksena oli hankkia syvällisempää ymmärrystä 1.2 kohdassa lueteltujen tutkimuskysymysten vastauksiin. Lisäkysymys tuottikin selvennystä vastauksiin.

Kuvattaessa pedagogisen koulutuksen ja opetuksen kehittämisen vaikuttavuutta niihin liitettiin huomattavan suuri määrä ilmaisuja, jotka toivat esiin niitä edesauttavia tai rajoittavia näkökohtia. Kyseiset teemat on nostettuna esiin taulukossa viisi. Ne olivat huomionarvoisia tutkittavien aiheiden, etenkin vaikuttavuuden, suhteen.

Tuloksista oli todettavissa, että esiin nostetut teemat liittyivät työyhteisöön ja toimintakulttuuriin. Johtamisen, pedagogisen johtajuuden sekä toimintakulttuurin koettiin vaikuttavan opetuksen ja opettajuuden kehittymiseen. Myös opetuspuolen selkeillä ylätasen tavoitteilla nähtiin olevan hyötyä toiminnan suuntaamiseksi kokonaisuutta hyödyttävämmällä tavalla. Liiallista ohjausta kuitenkin toivottiin vältettävän, koska yliopistoympäristön autonomialla on oma arvonsa toiminnan monimuotoisuuden takaamisessa.

Kollegiaalinen vuorovaikutus, ilmapiirin rohkaisevuus ja opiskelijakeskeinen lähestymistapa mainittiin vahvuuksina opetusalueen yksilö- ja yhteisökehittämisessä. Ammatti-identiteetin kehittyminen ja sisäinen motivaatio ovat toiminnan moottoreita, joiden osalta haasteeksi tutkimuksen tulosten mukaan mainittiin opetuksen arvostuksen heikkeneminen ja toimintakulttuurin varauksellisuus.

Taulukko 5. Mitkä asiat vaikuttavat pedagogisiin koulutuksiin, opetuksen kehittämiseen ja opettajuuteen TTY:lla –teemat.

Mitkä asiat vaikuttavat pedagogisten koulutusten, opetuksen kehittämisen ja opettajuuden merkityksellisyyteen ja toteuttamiseen
OPETUKSEN ARVOSTUS NÄKÖKULMA
Opetusalueen (tasapuolinen) asema opetus- ja tutkimusyhteisössä
Opettajan ammatti-identiteetti
Opettajan sisäinen motivaatio vs. ulkoiset palkkiokannustimet
Opetuksen resurssit, huomiointi ja asema yliopistoyhteisössä
PEDAGOGINEN JOHTAJUUS JA JOHTAMINEN NÄKÖKULMA
Opetuksen ja tutkimuksen välinen priorisointi ja vuorovaikutus
Opetusalueen ylätasoinen ohjaus
Keskittyminen olennaiseen, tavoitteena opiskelijan osaamisperustainen oppimisen tukeminen
TOIMINTAKULTTUURI NÄKÖKULMA
Pedagogisen alueen varovainen ja yksilölähtöinen toimintakulttuuri
Kollegiaalinen lähityöyhteisön tuki
Organisaation tuki, avoin ja rohkaiseva asenneilmapiiri

OPETUSALUEEN TAVOITTEET NÄKÖKULMA
Opetusalueen tavoitteet, tahtotila ylätasolla luomassa kokonaiskuvaa puuttuu
Opetusalueen toiminnanohjaus, tavoitteet ja seuranta perustuvat enemmän määrälliseen kuin laadulliseen määrittelyyn
Autonomisen opettajuuden arvo on yliopistoympäristössä suuri
Organisaation ulkopuolelta tuleva ohjaus ja odotukset, miten tulisi suhtautua, joskus ristiriitaisiinkin, odotuksiin
KOLLEGIAALISUUS NÄKÖKULMA
Opetus perustuu perinteisesti yksilötyöskentelyyn
Kollegiaalinen vuorovaikutus tapahtuu lähityöyhteisön tasolla
Kollegiaalista vertaishavainnointia ja vertaiskehittämistä satunnaisesti ja pedagogisten koulutusten aikana
Organisaation hallinto, lisääntyneet hallinnolliset tehtävät vievät aikaa opetuselta ja sen kehittämiseltä
Yhteinen pedagoginen lähestymistapa ja kieli ammatilliseen kehittämiseen

Opetuksen arvostus

Opetuksen arvostuksen koettiin käytännön tasolla heikentyneen huomattavasti viime vuosien aikana. Opetuksen osuuden hoitaminen TTY:n tai laitoksen kokonaistehtäväkuvassa oli koettu olevan niin kutsuttu pakko hoitaa osuus, jonka suhteen pitää pärjätä minimiresursseilla.

Varsinkin viime aikoina on näkynyt omassa työhyvinvoinnissa – aiemmin nautti tosissaan tästä työstä, arvostus oli kunnossa. Muutos alaspäin ja ehkä siihen sitten voi turtua. Vaikeata lähteä kehittämään ellei saa arvostusta. (I41)

Opetusalueen mittareiden määrittelyssä ei vastaajien mukaan huomioida tarpeeksi pitkän aikavälin vaikuttavuutta ja opetuksen laatua. Kehitysehdotuksina mainittiin, että opetusalueen seurantamittareissa tulisi huomioida opetuksen kokonaislaatu, ei pelkkiä opintopisteitä tai

yksittäisen kurssin opiskelijapalautteita. Pidemmän aikavälin seurannan tosin koettiin vaativan myös opetusalueen ylätasoon tavoitteiden selkeyttä, ei pelkästään tutkintojen lukumäärätavoitteita vaan myös opetuksen laadullisia tavoitteita.

Joidenkin työyhteisöjen kohdalla tuotiin esille miten tietyt heidän arvostamansa henkilöt ovat toimineet oman toimintaympäristönsä esimerkkinä ja motivaattoreina, luoden ilmapiiriä ja asenneilmastoa, jossa kukin yksilö kokee olevansa arvostettu oman ammatillisen osaamisensa ja toimintatapojensa kautta, ei niinkään hierarkisen organisaatioaseman perusteella. Näissä puheissa ilmeni työyhteisön keskinäinen arvostus ja pyrkimys kehittää aihealuetta yhdessä eteenpäin. Tosin myös opettajuuteen liittyvän autonomian arvostusta korostettiin oman persoonallisen opetustyylin mahdollistajana.

Vapautta toteutukseen, kuitenkin tietoista opetusalueen johtamista...sellaista, että voisi suunnata omaa tekemistä oikein - sillä tavalla, että mikä on meidän rooli... (I41)

Meillä täällä opetuksen kehittäminen on niin sisäänrakennettua arkipäiväistä hommaa. Ei tarvitse millään työryhmillä ratkoa, välttämättä... Se on ollut semmoinen kunnia-asia, itsestään selvää, että sitä pitää tehdä. Jossainpäin sen sanotaan jääneen tutkimuksen jalkoihin, meillä ei ole sellaista. (I21)

Opetusalueen resursoinnin koettiin olevan haaste opetuksen kehittämisen kannalta ja samalla myös asia, joka koettiin myös arvostuksen heikkenemisenä. Opetukseen ja etenkin se kehittämiseen käytetyn ajan koettiin olevan sellaista, mikä tulisi kyetä hoitamaan mahdollisimman pienillä resursseilla.

Opettajat kokivat yhtenä arvostuksen puutteen näkökulmana sen, että opetuspuolelle keskittyminen ei tarjoa opettajan ammatti-identiteetin kasvumahdollisuutta riittävästi.

Eräässäkin palaverissa, jossa olin paikalla, sanottiin yliopiston päätarkoituksen olevan huippututkimus, ei opetus. Kyllä se aika selkeä viesti on. (I26)

Uralla etenemisen mahdollisuudet ovat heikot ja meritointi tapahtuu pääsääntöisesti tutkimuspuolen ansioilla.

Pedagoginen johtajuus ja johtaminen

Pedagogisen johtajuuden näkymättömyys koettiin haasteelliseksi oman opetustoiminnan pidemmän aikavälin suunnittelun osalta. Tällöin pedagogista johtajuutta kuvattiin sekä asioiden että ihmisten johtamisena. Siihen liitettiin odotuksia opetusalueen kehittämistyön ylätason tavoitteellisesta ohjaavuudesta sekä yhteistyöhön ja vastuun valtauttamiseen rohkaisevuudesta. Yksilöiden toiminnan rajoitteeksi ja mahdollistajaksi mainittiin TTY- tai laitostason johtajuusilmapiiri, johon liitettiin asenne opetukseen, rohkaisu sen kehittämiseen ja konkreettiset käytettävissä olevat resurssit sekä johtotason oma roolimalli.

Asenneilmaston rajoitteet, nykyinen vahva johto rajoittaa – lähiaikoina vielä vahvistunut keskusjohto, jos johtaja ei halua niin sitten se on niin – ei kannusteta olemaan luova. Eihän kaikki onnistu heti, pitäisi antaa mahdollisuus korjata ja kokeilla uudestaan. Ei kannusta opettamisen kehittämiseen. Tietty johtamiskulttuuri – luottaako alaisiin vai haluaako itse ohjata, uusien asioiden eteenpäin vieminen ei ole helppoa. (I15)

Karrikoitu esimerkki hyvän opettajuuden määrittelystä oli seuraavanlainen: ”hyvä opettaja johdon mielestä on se, joka ei aiheuta negatiivista palautetta eikä kuluja, opiskelijat läpäisee kurssit ja opintopistetavoite täyttyy.”

Johtajuuteen liittyen kerrottiin tilanteista, joissa opetuspuolen asioita ei paljonkaan käsitelty työyhteisössä, vaan painopiste keskusteluissa oli tutkimuspuolen asioissa. Tämän teeman ympärillä tosin ilmeni myös yksittäisiä positiivisia kertomuksia miten oma lähityöyhteisö ja esimies tukivat työyhteisön toimintaa luoden innostavan ilmapiirin. Siellä missä toimintakulttuuri oli koettu avoimemmaksi, kerrottiin myös toimintaa kehittävästä ja uudistuksiin positiivisesti suhtautuvasta ilmapiiristä.

Meidän ala saattaa olla poikkeuksellisen hyvä, jossa pystyy yhdistämään tutkimuksen ja opetuksen. (I21)

Johdon toiminnalla koettiin olevan opetuspuolen toimintakulttuurin kehittymiseen suora vaikutus, koska tavoitelähtöinen yhteisöä ohjaava normitus ja rajoitteet ovat ne puitteet, joiden varassa yksilöt toimivat. Toimintakulttuurin osalta esiintyi myös näkemyksiä, joissa korostet-

tiin sitäkin, että valtuutusta tai jaettua pedagogista vastuuta tulisi toteuttaa, jolloin vältettäisiin turhaa byrokraattista ja aikaa vievää asioiden kierrätystä monien henkilöiden kautta vain totuttujen toimintataparutiinien vuoksi. Toimintakulttuurikeskusteluihin liittyen henkilöt toivat esille johtamiskulttuurin ja arvostuksen, johon liittyen useat painottivat myös, että heille arvostuksen näkyminen tarkoittaisi kannustavaa johtamista.

Oikeastaan voi sanoa, että ei se aina tarvitsisi olla rahallista, vaan muuta huomiota. Sellaista kannustavaa johtamista. (I40)

He toivat esiin myös, että kaikki uudistukset eivät ole suuria kustannuksia aiheuttavia hankkeita, vaan enemmänkin uudistuksia voisi lähestyä luovemmin, ajatella asioita uudella tavalla.

Toimintakulttuuri

Opetuksen kehittämisen koettiin vaativan rohkeutta, jatkumoa ja suotuisaa ilmapiiriä. Kehittyneen pedagogisen ilmapiirin sanottiin avaavan mahdollisuuden kriittisellekin opetuksen tarkastelulle, todellinen uudistava kehitys voi alkaa tapahtua vasta silloin. Avoimemman toimintakulttuurin vaikutusten kerrottiin näkyvän oman ja muiden opetuksen positiivisena muutoksena.

Tieteen tekeminen rakentuu vertaisarviointiin ja olenkin miettinyt, että miksi täällä yliopistoissa opettaminen on yksilökeskeistä tekemistä. (I43)

Kuten tutkimuksessa, niin opettamisenkin ja sen kehittämisessä uskon yhteisön voimaan - siinä johtaminen tulee kysymykseksi, jonkun tehtävä valintoja, itsestään organisoitua enemmän puuhastelua. (I28)

Jotenkin tuntuu, että pitäisi saada sellaisia uusia tapoja pedagogisjohtoisesti liittää tutkimustietämystä ja opetusta. (I17)

Nykyisen toimintakulttuurin todettiin tukevan heikosti pidemmälle aikavälille ulottuvaa poikkitieteellistä kehittämistä.

Mutta varsinaista opetusyhteisökulttuuria ei ole, ja ilman tosi painavaa tai virallista syytä, ei helposti tule lähestyttyä muita. (I9)

Opettajuuden ja opetuksen kannalta koettiin, että opetusalueen yhteisökulttuurin kehittäminen olisi tärkeää. Kun opetusta tarkasteltiin yliopiston toimintakulttuurin näkökulmasta, havaittiin suureksi haasteeksi henkilöstön kokemaa toimintakulttuurin sulkeutuneisuus. Opetus koetaan hyvin henkilökohtaiseksi ja sen avaaminen muille koettiin vaativan rohkaisevaa ja luottamuksellista ilmapiiriä, jota kaikkialla ei koettu tällä hetkellä olevan.

Se on ihan yleistä - arkuus jakaa omaa tekemistään toisten arvosteltavaksi. Ilmapiiri, jossa voisi tehdä myös virheitä ja niistä voitaisiin rakentavasti puhua ja oppia.(I27)

Toimintakulttuuria ei kuvattu omaehtoiseen opetustilanteiden havainnointiin rohkaisevaksi, jopa omaehtoinen itsensä kehittäminen pedagogisella puolella haluttiin pitää salassa. Pedagogisten koulutusten osalta parannettavana asiana toivottiin organisaation tuen vahvistamista, aikaa osallistumiselle, opetusjärjestelyjä ja tukea reflektoinnille. Työyhteisön toimintakulttuurin kannalta tilannetta kuvattiin siten, että henkilöstön määrä ja osaaminen eivät ole rajoitteena opetusalueen tekemiselle, vaan se tapa miten työyhteisö toimii.

Väkeä olisi opettamiseen, joka mahdollistaisi opetuksen kehityksen, mutta pitää olla myös motivaatiota ja kykyä. Opettamisen draivia – voisiko olla sellaisia opetuksen keihäänkärkiä. Ja luonnollista verkostoitumista. (I44)

Toimintakulttuurin osalta koettiin, että opetuksen avoimuuteen ei varsinaisesti kannustettu. Sulkeutuneen toimintakulttuurin ei koettu lisäävän yhteisön sisäistä ammatti-identiteettiä. Opetusalueen kulttuurin koettiin olevan ristiriidassa julkisen tutkimuksen kanssa. Vaikka vastauksissa esiin tuotiinkin toimintakulttuurin sulkeutuneisuutta, niin vastapainoksi oli havaittavissa yhteisölliselle kehitykselle avointa ilmapiiriä.

Ihmiset ovat herkkiä aistimaan mitä asioita oikeasti arvostetaan ja mitä ei. Työyhteisö voisi ruokkia ammattiylpeyttä. (I2)

Toisaalta työyhteisöön liittyen tuotiin esiin, että tiedostettua yhteisöä ei oikeastaan ole. Yhteisöä, jossa opetukseen liittyviä asioita voisi kriittisesti tarkastella luottamuksellisessa ilmapii-

rissä leimautumatta. Kyseisen tilanteen vallitessa koettiin, että väylää uusien käytäntöjen ja onnistumisten jakamiselle tai kokemusten vaihdolle ei ole.

Laitosten sisäinen, ja niiden välinen, opetusalueen yksilö- tai ryhmämentoorintijärjestelmä tuotiin esille yhtenä vaihtoehtona, jolla tuettaisiin TTY ja laitostason opetuksen toimintakulttuurin laajempaa kehittämistä, opetusalueen dialogin vahvistamista ja yksilöiden välistä ammatillista vertaistukea. Myös professorien laajempi sitouttaminen pedagogiseen keskusteluun ja opetuspuolen kehittämiseen koettiin tärkeänä tulevaisuuden toiminnan kannalta.

Oppiainekeskeisyyden koettiin rajoittavan uudistumista, mutta toisaalta koettiin myös tarvetta säilyttää oppiainekeskeisyyttä syvemmän oppimisen saavuttamiseksi. Oppiainerajojen murtaminen koettiin toimintakulttuurin ja resurssien vuoksi haastavana. Suurempien uudistusten ja opetuskentän muutosavausten kohdalla toivottiin työmuodoksi virallisempaa hanketta, jolla on selkeästi omat vastuunsa ja tavoitteensa.

Opetusalueen tavoitteet

Opetuksen kehittämisen kannalta tuotiin esille yhteisten opetuspuolen, pedagogisten, suunta- viivojen pidemmän aikavälin tavoitteiden puuttuminen. Tavoitteiden, joiden perusteella kukin voisi suunnata toimintaansa sekä yksittäisen kurssin, oppijoiden, että pidemmällä aikavälillä oppimisyhteisön hyväksi.

...tänä päivänä kehittelyä tapahtuu vähän jokaisen opettajan henkilökohtaisesta intressistä. Ylempänä – niin, olisi hyvä olla jokin suunnitelma. (I23)

Kuten opetuspuolelle yleisesti, niin myös pedagogisiin koulutuksiin toivottiin selkeitä viestejä niiden roolista ja tavoitteista ammatillisen kehittymisen osa-alueena. TTY tasolta kaivattiin tutkimusalueen rinnalle selkeämpää opetusalueen suunnan näyttöä opetuksen roolista ja tehtävästä TTY:n kontekstissa.

Me tarvittaisiin opetustyön strategia TTY:lle, nimenomaan koskemaan kaikkia niitä, jotka on opetuksen kanssa tekemisissä: opettajia, tutkija-opettajia... (I37)

Meillä tulisi opetusalueella olla pidemmän aikavälin konkreettisen tekemisen tavoitteet näkyvissä...jokin roadmappi, jota tavoitellaan – halutaanko kehittää, mitä halutaan kehittää. (II)

Opetusmaailman ja sen käytäntöjen muutosvauhti koettiin kovaksi. Yliopistojen tarjontaa kerrottiin tulevan yhä enenevässä määrin tietoverkkojen välityksellä helpommin saataville. Lisäksi mainittiin, että opetuskielestä käydään keskustelua ja toisaalta myös opiskelijoiden opiskeluorientaatiot ovat muuttuneet. Muutoksilla koetaan olevan vaikutusta myös TTY:n tulevaisuuteen, ainakin jollakin aikavälillä. Ulkopuolelta tuleviin muutospaineisiin liittyen toivottiin yhteistä pedagogista keskustelua työyhteisön sisällä.

Resurssien, ajan ja rahan, rajallisuuden vuoksi koettiin, että esimerkiksi teknisten apuvälineiden hyödyntämiseen tulisi olla yhteisesti mietittyjä, selkeitä linjauksia saatavilla. Tukea tai aikaa tulisi vastaajien mukaan olla teknisten apuvälineiden käytön suunnitteluun ja käyttöön-ottoon saatavilla. Lisäksi tietoisuus muiden kokemuksista olisi arvokasta, jottei jokaisen tarvitsisi erikseen lähteä tarvittavaa tietoa etsimään.

Tuolla niitä on kaapit täynnä kalliita koneita käyttämättöminä, mutta tällaisiin käyttökel-poiisiin halpoihin ratkaisuihin ei tunnu olevan mielenkiintoa ja varaa. (III)

Aiempien teknisten välineiden hankintojen osalta todettiin, että jatkoinvestointien todellista hyödyntämistä tulisi arvioida ja käyttöönottoa tukea niin, että ne oikeasti otettaisiin hyöty-käyttöön tai jätettäisiin turha investointi tekemättä. Kyseisten investointien toivottiin olevan enemmän realistisen suunnittelun perusteella tehtyjä.

Kollegiaalisuus

Kollegiaalinen vertaispalaute koettiin mielekkäämpänä uudistusten osalta, koska opiskelijapa-lautteella on, ainakin toistaiseksi, tarkastelu-ulottuvuutena lyhyempi aikajänne. Arviointiin ja palkitsemiseen liittyen toivottiin, että toimintaa tarkasteltaisiin yksilön sijasta enemmän ope-tus- ja tutkimusyhteisön kehittymisenä.

TTY tasolta tarjolla ollut opetuksen kehittämisen hankerahoitus koettiin tärkeäksi uudistusten realistisen yhteisöä hyödyttävän käyttöönoton kannalta. Sen turvin on voitu esimerkiksi käyttää aikaa hieman enemmän kunnolliseen suunnitteluun ja seurantaan. Hankerahoituksen rahoitusosan lisäksi hyödylliseksi oli koettu 'projektimainen' kehittämistoimintamalli, jolloin asioille oli saatu näkyvyyttä ja tekeminen oli edistynyt.

Tulisi olla mahdollisuus kokeilla ja tuoda opittuja asioita käytäntöön - yksin ei voi oikein muuttaa kuin pieniä asioita ... vaatii suunnittelua ja seurantaa.. (I48)

Opettajuutta ja opetusta toivottiin kehitettävän myös aktiivisesti kansainvälisellä opettaja-vaihdolla sekä opettajien mahdollisuudella yritysyhteistyön syventämiseen, esimerkiksi opettajien työelämäjaksoilla. Haastatteluissa todettiin, että ”opettajien yritystyöelämäkokemusta ja yritysyhteistyötä lisäämällä tulisi parempi näkemys miten opetettavat asiat ja yritysmaailman realiteetit kohtaavat ja omaa opetusta voi sitten kehittää oikeaan suuntaan” (I32).

Hallinnollisuus koettiin voimakkaasti siten, että asioita vain tuodaan toteutettavaksi ilman, että opettajat ovat siinä valmisteluprosessissa kunnolla mukana. Myös moniportainen hallinto mainittiin haasteeksi asioiden eteenpäin viemisessä tai yhteistyömahdollisuuksien rakentamisessa. Hallinnon byrokratian oli koettu vievän yhä enenevässä määrin aikaa varsinaiselta opetukselta ja opetusalueen yhteistoiminnan kehittämiseen perustetuilta ryhmiltä ja verkostoilta.

Meillä täällä on ollut nyt jatkuvasti jotain muutosta ja tuntuu, että aika ja motivaatio on mennyt muutoksista johtuviin pelkkiin sopeutustoimiin. (I2)

Nykyinen yhteinen kehittämistoiminta oli koettu pelkkänä rakenteiden kehittämisenä. Laitosten opetuksen kehittämisryhmien tehtäväkenttä koettiin enemmän ulkoa tulleiden hallinnollisten asioiden selvittelypaikkana kuin varsinaisen opetuksen kehittämisen mahdollistajana. Opetuksen kehittämisryhmienkin työtä kerrottiin viime aikoina ohjanneen vahvasti tutkinon uudistukseen liittyvät asiat, joka koettiin enemmän hallinnollisten asioiden selvittelynä kuin itse opetusalueeseen liittyvänä. Useat haastateltavat toivat esiin aikaresurssikeskustelun yhteydessä, että esimerkiksi tietotekniikan käytettävyyshaasteet ja muut lisätehtävät vievät aikaa varsinaiselta opetukselta ja sen kehittämiseltä.

Vastaajat kertoivat, että TTY ja laitostason opetuksen kehittämisen foorumit, ryhmät ja verkostot olivat tiedossa ja niitä pidettiin tärkeinä, mahdollisuutena osallistua ja kuulla asioista. Käytännössä kuitenkin koettiin, että niihin osallistuu yleensä aina samat henkilöt. Muiden aktivoituminen ja siten myös heidän näkökulmien mukaan saaminen on kokemusten mukaan ollut haasteellista.

5.5 Tulosten tarkastelu kehittämishankkeiden arviointikehyksessä

Tuloksia tarkastellaan (taulukko 7) soveltaen Guskeyn (2000; ks. myös Kaunisto-Laine & Korhonen 2007, 162–163) viisiportaista kehittämishankkeiden arviointimallia (kuvio 3). Koska tämän tutkimuksen osalta kyse ei ole ollut tietystä hankkeesta tai koulutuksesta, tulokset perustuvat opettajien esille tuomiin näkemyksiin opetuksen kehittämishankkeista ja pedagogisista koulutuksista. Mallin soveltaminen tarkoittaa sitä, että kunkin ulottuvuuden kohdalla tarkastellut tulokset perustuvat tehtyihin yleistyksiin. Mallin käytön etuna on, että sen avulla voidaan erottaa ammatilliseen kehittämiseen vaikuttavia tekijöitä.

Taulukon kuusi vasemmassa sarakkeessa on esitetty Guskeyn (2000) viisiportainen arviointimalli. Seuraavissa sarakkeissa on listattu pedagogisen koulutuksen ja opetuksen kehittämisen osalta vastaavat tutkimusaineistosta esiin nostetut havainnot omissa sarakkeissaan (taulukko 6). Positiivisena koetut asiat on merkattu '+'-merkillä ja haasteina koetut '-'-merkillä.

Taulukko 6. Tutkimustulosten tarkastelu viisiportaisen ammatillisen kehittämishankkeiden arviointimallin perusteella (Guskey 2000 soveltaen).

Kehittämistoimenpiteiden ulottuvuudet, Guskeyn (2000) malli	Tutkimusaineiston havainnot, pedagoginen koulutus	Tutkimusaineiston havainnot, opetuksen kehittäminen
Taso 1 Osallistujan reaktiot (alustava tyytyväisyys kurssista tai hankkeesta)	+ Mahdollisuus tavata muita osallistujia, tilaisuus saada muita näkemyksiä - Erilainen, luonnontieteille epätyypillinen opetustyyli	+ Normaalista mielekästä oman vastualueen kehittämistä - Muutosta tehtäessä ollaan epämukavuusalueella
Taso 2 Osallistujien oppiminen (tieto, taito, asenteet, uskomukset)	+ Tietoisuuden lisääntyminen oppimistyyleistä ja opetusmenetelmistä + Tietoisuuden lisääntyminen omasta opettajuudesta + Mahdollisuus saada havainnointien ja opetusharjoittelun avulla uusia ideoita - Koettiin pedagoginen aihealue ja/tai opetustapa vieraana	+ Uusien oppimisympäristöjen hyödyntäminen + Arviointimenetelmien uudistaminen - Muutosvastarinta
Taso 3 Organisaation tuki ja muutos (organisaation tuki, kannustaminen, yhteistavoitteellisuus, huomiointi - ”työyhteisön kapasiteetti”)	+ Kollegiaalinen yhteistyö koulutuksen aikana + Koulutusten saatavuus - Koulutusten suosittelu ja organisaation tuki osallistumisen mahdollistaviin järjestelyihin - Koulutuksen suorittamisen huomiointi	+/- Opetuksen kehittämisen arvostaminen liittyen tutkimus-opetus priorisointiin +/- Opetusalueen toimintakulttuurin vaikutus: avoimuus, rohkaisu, huomiointi, vertaistukentely sekä kollegiaalisen osaamisen ja pedagogisen johtamisen hyödyntäminen (vastuuttaminen/valtauttaminen) - Luovuus lähestyä uusilla tavoilla, yli oman aihealueen, opetuskokonaisuuksia kollegiaalisesti - Selkeiden, yhteisesti ymmärrettyjen, opetusalueen tavoitteiden puuttuminen
Taso 4 Uuden tiedon ja taidon soveltaminen (toiminnan muutos, uuden opitun soveltaminen käytäntöön – laajuus)	+ Mahdollistaa persoonakohtaisen työkalupakin, jota voi käyttää joustavasti erilaisista opetustilanteista - Uudistusten kokeiluun liittyvä epäonnistumisen pelko hidastaa/estää käytäntöön vientiä - oltava vahva näyttö hyödyntä etukäteen	+ Kurssikohtaisten opetuksen sisältö- ja menetelmä uudistusten soveltaminen käytäntöön + Opetusaiheiden syvällisen ymmärryksen kehittäminen - Muutos jätetään kurssitasolle tai jopa tekevä, ellei tuloksista ole 100% varmuutta - muutoksiin liittyvä rohkaisu ja esimerkki puuttuvat
Taso 5 Opiskelijoiden oppimistulosten laatu (vaikutus opiskelijoiden osaamisen tasoon ja laatuun)	+ Pedagogisen koulutuksen tavoite on eri oppimistyyleille sopivien opetusmenetelmien hyödyntäminen, joka mahdollistaa asian syvällisempää ymmärrystä tarjoavan näkökulman + Kokemukset hyvästä opiskelijapalautteesta tietoisesti tehtyjen pedagogisten ratkaisujen jälkeen	+ Oppimistulosten paraneminen mainittu tavoitteeksi opetuksen kehittämistoimille + Yksittäisistä muutoshankkeista on tehty ennen-jälkeen oppimistulosvertailuja - Useimmat muutokset tavoittelevat opiskelijan oppimista edesauttavaa muutosta, mutta systemaattinen tavoite vs. mittaus puuttuu

Tämän Guskeyn viisiportaisen arviointimallin perusteella tulosten osalta huomionarvoinen asia on organisaation tuki ja muutos, koska mallin mukaan tuen puuttuminen saattaa jättää kehityksen vajavaiseksi tai pahimmillaan jopa kokonaan tapahtumatta. Työyhteisön osaamis-

kapasiteettia ei koettu hyödynnetyn kaikkialla kovin paljoa. Vastaajat toivat hämmästyksensä esille työyhteisön rajoittuneesta yhteistyökäytännöstä sanomalla muun muassa:

Miten yliopistossa voi olla niin laatikossa – asioita kehitetään, mutta niiden todellinen kehittämisen taso jää vähiin hitaan ja byrokraattisen etenemisen vuoksi. (I3)

Tutkimus ja opetus pitäisi olla jatkuvasti kehityksessä. Kehityksen suuntaa aistimassa ja luomassa..., mutta ei tätä opetusta kovin nähdä kehityksen kannalta, kukin toimii itsekseen. (I1)

Ja opetuksen kehitys vaatii kyllä pedagogistakin osaamista...pitäisi saada laajemmin nämä ihmiset osallistumaan. Samaan kai me täällä opetuksella pyritään, opiskelijoiden oppimisen varmistamiseen.(I19)

Pakon ja kiireen ei koettu edistävän oppimista myöskään opettajien ammatillisen kasvun osalta, johon liittyen mainittiin esimerkiksi, että ”ilmassa on asennetta, että tällainen kouluttautuminen suoritetaan normaalien työtehtävien ohella, omalla ajalla” (I63). Pedagogisten koulutusten osalta painotettiin, että ketään ei saada pelkillä koulutuksilla innostumaan pedagogisista asioista, mikäli henkilöllä itsellään ei herää asiaa kohtaan kiinnostusta. Siihen liittyen sanottiinkin esimerkiksi, että ”pedagogiset prosessit ei kaikilla lähde liikkeelle, vaikka kävisi koulutuksiakin” (I24).

Positiivisesti opetuksen kehittämistä kuvaavat ilmaisut toivat esille oman työyhteisön innostavan, rohkaisevan sekä asiantuntijuutta arvostavan toimintakulttuurin. Sitä vastoin opetuksen kehittämisen rajoittamista kuvaavat ilmaisut toivat esille vastaavien asioiden puuttumisen.

5.6 Tulosten tarkastelu ammatillisen kasvun ja kehittämiskuvauksen mukaan

Tutkimustuloksia tarkastellaan taulukossa seitsemän soveltaen Guskeyn (2000) ammatillisen kasvun ja kehittämisen tukimuotojen kuvausta (kuvio 4). Tutkimusaineiston mukaan henkilöt olivat käyttäneet ammatillisessa kehittämisessä taulukossa listattuja kehittämisen muotoja.

Taulukko 7. Tutkimusaineiston havainnot Guskeyn ammatillisen kasvun ja kehittämisen tutkimuotojen kuvausta soveltaen.

Ammatillisen kasvun ja kehittämisen muotoja (Guskey 2000)	Tutkimusaineiston havainnot
Mentorointi, kollegaverkosto	<ul style="list-style-type: none"> • Mentorointi tuotiin esille liittyen pedagogisiin koulutuksiin, jotta erilaisia tehtäväkenttiä hoitavia saataisiin mukaan pedagogiseen keskusteluun. • Lähityöyhteisön sisäiset kollegaverkostot koettiin ensiarvoisen tärkeiksi vuorovaikutteisen palautteen ja tuen kannalta. Yksikköjen suurennettua nämäkin rakenteet ovat muuttuneet osassa organisaatiota. • Toiveena oli kollegiaalisen verkoston olemassaolon turvaaminen opetusta arvostavan johtajuuden ja toimintakulttuurin kautta.
Itsenäinen ammatillinen kehittäminen	<ul style="list-style-type: none"> • Itsenäistä ammatillista kehittämistyötä mainittiin tehtävän. Kehittäminen painottui kurssisisällön ja opetusmenetelmien kehittämiseen. Joukossa oli myös kokemuksia laajemmista sidosryhmätyöskentelyäkin vaativista kehittämishankkeista.
Toimintatutkimus	<ul style="list-style-type: none"> • Toimintatutkimusmaista kehittämismuotoa mainittiin joskus käytetyn. Kyseinen toimintamalli todettiin tarpeelliseksi opetusalan ammatillaisen työn kehittämisessä.
Ratkaisukeskeinen pienryhmätoiminta	<ul style="list-style-type: none"> • Pienryhmätoiminta mainittiin kehittämistoimintamuotona, mutta kovin yleistä se ei ollut. Kokemukset siitä olivat olleet kollegiaalisena ja projektimaisena toimintana hyviä.
Osallistuminen opetuksen kehittämisprosessiin	<ul style="list-style-type: none"> • Opetuksen kehittämisprosessin mainitsi hyvin harvat kehittämisen muotona.
Havainnointi	<ul style="list-style-type: none"> • Havainnointi kuului pedagogisiin koulutuksiin, jossa sen osuutta pidettiin tärkeänä. Päivittäisessä opetustoiminnassa vastaavaa ei oltu hyödynnetty lähes ollenkaan kehitysvälineenä.
Koulutus	<ul style="list-style-type: none"> • Koulutukset mainittiin lähes kaikkien kohdalla työssäoppimisen rinnalla. Koulutuksista tyypillisiä olivat opetusaineliitännäiset, teknologiamuutokseen liittyvät tai pedagogiset koulutukset.

Taulukko seitsemän perusteella ammatillisen kasvun ja kehittämisen muodot ovat vastaajien mukaan olleet laaja-alaisesti käytössä, mutta painopiste on kuitenkin ollut yksilökeskeisissä muodoissa, joissa yhteisön tuki ja osallisuus jää pieneksi. Havainnointi tai muu yhteisöllisempi kehittäminen koettiin toisaalta kiinnostavaksi ja erittäin motivoivaksi, mutta käytännön realiteettien koettiin kuitenkin olevan niiden hyödyntämistä vastaan, joista esimerkkeinä opetusalueeseen sallittu ajan käyttö sekä vallitseva yksilökeskeinen toimintakulttuuri.

5.7 Pedagoginen koulutustausta ja laitoskohtaisuus tutkimustuloksissa

Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa asetettiin tavoitteeksi aineistonkeruuseen liittyvä näkökulma: saada mukaan sekä niitä henkilöitä, jotka ovat suorittaneet pedagogisia opintoja että heitä, jotka eivät olleet lainkaan suorittaneet pedagogisia opintoja. Lisäksi aineistosta oli eroteltavissa sellaiset pedagogisia opintoja suorittaneet, jotka olivat osallistuneet TTY:n pedagogisiin koulutuksiin ja heitä, jotka olivat suorittaneet pedagogiset opinnot muualla.

Opetushenkilöstöllä oli pedagogisesta koulutustaustasta riippumatta samanlainen suhtautumistapa opetuksen kehittämiseen ja opettajuuden merkityksellisyyteen. Opetustehtävissä toimivat yleisesti korostivat tärkeimpänä opiskelijan oppimiseen liittyvää näkökulmaa. Se oli lähtökohta opetuksen kehittämiseen liittyvissä aktiviteeteissa. Oman toimintansa vaikuttavuuden arvioinnissa opetushenkilöstön melko yhtenäinen huoli oli miten hyvin heterogeenisestä opiskelijaryhmästä saadaan tuettua sekä normaalisti eteneviä, oppimisessaan tukea tarvitsevia että myös lahjakkaita opiskelijoita.

Se, mikä vastausten perusteella erotti aiempien tarkastelunäkökulmien kohdalla pedagogisia koulutuksia käyneitä ja niitä, jotka eivät olleet niitä käyneet, oli opiskelijoiden oppimistilanteeseen liittyvä menetelmällisen joustavuuden esiin tuominen. Pedagogisiin koulutuksiin osallistuneiden osalta vastauksissa korostui tietoisuus pedagogisista vaihtoehdoista ja itsevarmuus hyödyntää niitä. Toisaalta vastauksissa huomionarvoista oli myös se, että pedagogisesta koulutustaustasta riippumatta henkilöillä oli hyvin persoonasidonnaisia lähestymistapoja muun muassa opetuksensa konkretisointiin, ymmärryksen lisäämiseen pyrkiviin havainnointikeinoihin ja muihin vastaaviin opetuksen kehittämiseen liittyviin tapoihin. Selvästi havaittavain ero tutkimusaineiston pohjalta olikin opettajan omien opetuksellisten valintojen perustelussa, johon oli liitettävissä muun muassa pedagogisten koulutusten avulla kertynyt kokemus, joka perustui toisten opettajien opetustilanteiden seuraamiseen ja omaan opetusharjoitteluun. Toisten opettajien opetuksen seuraamisen koettiin auttaneen uuden oppimisessa tai vahvistaneen omia opetuksellisia valintoja. Tutkimusaineiston perusteella eroja heidän välillä, jotka olivat käyneet TTY:n yliopistopedagogisia opintoja ja heidän, jotka olivat osallistuneet muualla kyseisiin opintoihin, ei ollut selvästi havaittavissa.

Tutkimuksen kattavuustarkastelussa yhdeksi tavoitteeksi asetettiin laituskattavuus. Tarkoitus oli tarkastella mahdollisia laitosten välisiä eroja tutkimustehtävän osalta.

Eroavaisuuksia laitosten edustajien vastausten välille syntyi, mutta tässä pro gradu työssä niitä ei yksityiskohtaisesti voitu raportoida aineistoedustavuuden per laitos rajallisuuden vuoksi sekä eettisistä ja anonymiteetti syistä johtuen. Yleisellä tasolla eri laitosten välisistä eroista on kerrottu tämän tutkimusraportin kohdissa 5.1 – 5.5. Huomionarvoisimmat aineistosta esiin nostetut laitosten eroavaisuuksiin liittyvät asiat olivat opetuksen arvostus ja opetuksen kehittämiseen rohkaiseva tai rohkaisematon toimintakulttuuri.

6 TUTKIMUSTULOSTEN POHDINTAA

Tutkimuksen aiheena oli yliopistopedagogiikan vaikuttavuus. Aihetta tutkittiin ’millaisista tekijöistä yliopistopedagogiikan vaikuttavuus muodostuu’ tutkimustehtävän perusteella muodostettujen tutkimuskysymysten avulla: miten opetushenkilöstö kuvaa opetuksen kehittämistä, pedagogista koulutusta ja opettajuutta TTY:lla. Lisäksi haluttiin selvittää mitkä asiat vaikuttavat pedagogisen koulutuksen, opetuksen kehittämisen ja opettajuuden toteuttamiseen. Tutkimuksen aikana tutkimuksellisen mielenkiinnon kohteeksi tuli kysymys siitä miten paljon pedagogisen osaaminen ja opetuksen kehittäminen on yksilösidonnaista vai hyödyttävätkö ne laajemmin koko työyhteisöä.

Tutkimustehtävään, millaisista tekijöistä yliopistopedagogiikan vaikuttavuus muodostuu, liittyen tutkimustulosten perusteella esille nostetut teemat kiteytettiin neljään aihealueeseen: yhteisöllisyyteen, johtamiseen, opettajuuteen ja oppimislähtöisyyteen.

6.1 Yhteisöllisyys

Tutkimustulosten mukaan yhteisöllinen työskentelytapa tulee selkeimmin esille pedagogisten koulutusten vertaistyöskentelyn aikana (ks. 5.1, 5.4, taulukko kuusi tasot 1 – 3). Opetuksen kehittämiseen liittyen kollegiaalisen tuen ja vuoropuhelun koettiin edesauttavaksi kehitysidean kypsyttelyssä ja toteutusvaiheessa. Kollegiaalista vuorovaikutusta sanottiin tapahtuvan, perinteiltään yksilötyöskentelyyn tottuneessa opetusympäristössä, aivan lähityöyhteisötasolla. Opetusalueen ammatillista kehittämistä auttaisi myös opetus- ja tutkimusyhteisössä yhteinen pedagoginen kieli, jolloin myös opetuksesta ja sen kehittämisestä voitaisiin yhdessä keskustella rakentavasti. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan, liittyen esimerkiksi opetuksen arvostukseen, opettajat eivät kaivanneet niinkään henkilökohtaista tai edes rahallista palkitsemista, vaan opetusyhteisölle osoitettavaa huomiointia.

Yhteisöllisen ammatillisen kehittämisen rohkaisun koettiin kuuluvan johtamiseen ja sitä kautta vallitsevaan toimintakulttuuriin. Tämän tutkimuksen mukaan eri työyhteisöissä saattoi olla hyvinkin toisistaan poikkeava johtamis- ja toimintakulttuuri. Vastausten perusteella opetuksen alueella oli nähtävissä kehittämiseen ja yhteistyöhön rohkaisevaa ilmapiiriä, mutta toisaalta

koettiin olevan myös työyhteisöjä, joissa opetusalueen kehittämiseen ja yhteistyöhön ei johdon ja työyhteisön taholta rohkaistu lainkaan. Vastausten mukaan yhteistyöhön ja vertaistyöskentelyn lisäarvoon uskottiin. Vastauksissa korostui myös vertaistyöskentelyn onnistumiseen liitetyt yhteistyön luontevuus ja luottamuksellisuus ulottuvuudet. Työyhteisön toimintakulttuurin kokeminen avoimemmaksi ja rohkaisevaksi koettiin avaavan mahdollisuuden kehittää toimintaa suuntaan, jossa sen vaikutukset näkyvät oman ja muiden opetuksen positiivisena muutoksena sekä sitä kautta parempina opiskelijoiden oppimis- ja osaamistuloksina.

Syrjälä (2008) kirjoittaa opettajan työn vaativan sitoutumista toisten tavoitteiden toteutumisen eteen, jolloin se asettaa myös opettajan oman identiteetin jatkuvan kehittymisen tarkastelun alaiseksi. Hänen mukaansa opettajien täydennyskoulutukseenkin on ehdotettu narratiivista otetta, jonka avulla voitaisiin kollegiaalista yhteistyötä kehittää. Tarinallisuuden ajatuksena on käsitellä opettajan kokemuksia ja ajatuksia kokonaisvaltaisesti, tilassa jossa käytännöt ja luottamuksen saavuttanut ilmapiiri tukee vertaisryhmän toimintaa. Tällöin asioita reflektoidessa opettamisen eri ulottuvuuksia ja myös opettajan omaa ammattikuvaa voidaan käsitellä kokonaisvaltaisesti. Vasta tämän tason jälkeen on nähty olevan mahdollista edetä kriittisempään työskentelyolosuhteita kehittävään ja uudistavaan keskusteluun. (Syrjälä 2008, 183–184.) Atjonen (2007, 81) korostaa vertaisarvioinnin hyvänä puolena siihen liittyvää vallankäytönäkökulmaa, jossa osapuolten välillä on tasa-arvoinen keskusteluasetelma ja vastavuoroisuus.

Opetusyhteisön tarjoamaa vertaistukea voitaisiin lisätä esimerkiksi pedagogisten koulutusten sisään integroiduilla didaktiikkaosuuksilla, jolloin voitaisiin tukea omakohtaisia kokemuksia opetusmenetelmistä koulutusten aikaisissa vertaisarvioinnin mahdollistavissa työskentelyympäristöissä. Organisaation pedagogiselle koulutukselle antaman tuen vahvistaminen, kuten esimerkiksi ajan myöntäminen osallistumiselle, opetusjärjestelyjen ja tuen organisointi yksilö- ja yhteisreflektoinnille, toimisi osoituksena siitä, että kyseistä koulutusta pidetään tärkeänä ja lisäarvoa tuottavana. Lindblom-Ylänne ym. (2002a, 468–469) toteaaakin, että pedagoginen koulutus saattaa jäädä irralliseksi käytännön opetustyöstä, vaikka koulutusten tulisi edesauttaa osallistujien kokeilevuutta ja siten auttaa käytännön toimintatapojen ja ajattelun uudistamisessa. Työyhteisön tuki on mm. Clavertin ja Nevgin (2011, 15) mukaan perusta opittujen pedagogisten tietojen ja taitojen myöhemmässä ja työyhteisöä laajemmin hyödyntävässä soveltamisessa.

Työyhteisön suhteen toivottiin saavutettavan opetuksen kehittämiseen rohkaiseva ja kannustava ilmapiiri, jolloin luontainen uudistuvuus ja sen edellyttämä yhteistyö ideoiden jalostamiseksi mahdollistuisi. Vastauksissa korostui, että yhteisöllisyyskeskustelun yhteydessä tulisi kuitenkin huomioida yliopistokontekstin arvostettu autonomia, jolla on koko toiminnan kannalta oma merkityksensä luovuuden ja rakentavan kriittisyyden ylläpitäjänä.

6.2 Johtaminen

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan opetusalueen toimintaan vaikuttaa joko positiivisesti tai huonommassa tapauksessa rajoittavasti johtamiseen liitettävissä olevat asiat. Kuten tutkimustulosten kohdissa 5.2 – 5.4 esitettiin, opetus ja tutkimus eivät kaikkialla ole, yliopistoympäristölle luontevasti, toisiaan tukemassa, vaan opetushenkilöstön kuvausten mukaan opetuksen arvostus on viime vuosien aikana heikentynyt huomattavasti. Opetus ja tutkimus käyvät jatkuvaan priorisointikamppailua niukoista resursseista. Opettajien kokema opetuksen yleinen arvostuksen heikkeneminen tutkimuspainotteisessa työyhteisössä ja omaa toimintaa rajoittavat aikaresurssit haastavat opetusalueen kehittämistoiminnan. Ainamo ym. (2012, 211–217) mukaan yliopistouudistuksen tavoitteista huolimatta yliopiston toimintamallit eivät tue asian tuntijatyön luovaa ja innostavaa johtamista. He painottavatkin, että yliopistojen on hengissä pysyäkseen panostettava korkeatasoiseen luovaan opetukseen ja tutkimukseen sekä innovointiin. Tällöin heidän mukaansa johtamismalleja tulisikin hakea yrityselämän sijaan huippu-urheilusta tai muista luovan alan huippusuorituksiin tähtäävistä yhteisöistä. Heidän mukaansa yliopistossa johtamisen tulisi toteuttaa, managerialismin sijaan, yliopiston opetukselle ja tutkimukselle tärkeiden vahvuuksien tukemista sekä yksilöiden sisäiseen motivaatioon uskovaa valtuuttavaa lähestymistapaa. Myös Ojala ja Vartiainen (2006, 68–70) ovat opetuksen kehittämistoiminnan vaikuttavuusarvioinnissa todenneet, että työyhteisön ja johdon tuki vaikuttaa yksilöiden haluun osallistua kehittämishankkeisiin. Heidän mukaansa laadukkaan opetuksen arvostuksen tulisi näkyä työyhteisön käytännöissä selkeämmin.

Tulosten mukaan toiminnanohjauksellisten mittareiden koetaan ohjaavan opetustoimintaa opetuksen laadun parantamisen sijaan määrälliseen suuntaan. Opetusalueen tavoitteiden asettamisen ja tulosten mittaamisen haaste liittyy opetuksen pitkän aikavälin vaikutusten mittaamisen hankaluuteen. Toisaalta myös laadukkaan opetuksen määrittelyyn liittyy monia näkö-

kulmia, kuten esimerkiksi kenen näkökulmasta asiaa tarkastellaan. Uusikylä ja Atjonen (2005) tuovat esille miten tavoiteasetanta usein liittyy yhteen tulostavastuullisuuden kanssa, jotta muun muassa rahoituksen edellytyksenä olevat tavoitteet voidaan osoittaa saavutetuiksi. Tavoitteiden toteutumisen osoittamiseksi vuorostaan tarvitaan mittareita, joiden on oltava hyvin yksiselitteisiä. Yksiselitteisyys ei kuitenkaan tarkoita mitattavan asian hyvyttä. Mitattaessa opetuksen onnistumista sen inhimillisesti merkittävän oppimisen osuus ja laadulliset asiat jäävät helposti pois näkyvistä. Amerikkalaistyyllisen mittaamisinnon pedagogista hyötyä voidaan kyseenalaistaa, koska mittaaminen on usein liian yksipuolista. Kysymykseksi nouseekin, että kehittykö opettaminen oppimisen ja oppijan ehdoilla vaiko erilaisten sisäisten ja ulkoisten mittareiden ja luokittelujen perusteella. (Uusikylä & Atjonen 2005, 80–81, 193–194.)

Toimintaa ohjaavan mittariston sekä yksilön ura- ja palkkakehitystä määrittävien osa-alueiden koettiin olevan lähes yksinomaan tutkimuspainotteisia, jossa opetuspuolen ansioilla ei ole merkitystä. Korhosen (2007, 28–29) mukaan akateemisessa työyhteisössä yksilö ja kilpailua sisältävä yhteisöllinen työkuultuuri kohtaavat. Nämä ulottuvuudet luovat oman haasteensa myös pedagogiselle kehittämiselle (Korhonen 2007, 28–29). Kallion (2014) yliopistojen opetus- ja tutkimushenkilöstölle suuntaaman tutkimuksen mukaan suoritusmittarit, tulosohtaus ja ministeriön rahanjakomalli ohjausmuotona eivät ole kaikilta osin onnistuneet. Joissain tapauksissa opetus- ja kulttuuriministeriön rahanjakokriteerit ovat määrittäneet yliopistojen ja tiedekuntien toimintaa tavoittelemaan haluttuja tuloksia kilpaillen keskenään näiden tulosten saavuttamisesta, niukkuuden vallitessa. Käytännön työssä näkyvän opetusministeriön ohjausotteen ja uuden yliopistolain autonomian korostamisen välillä vallitsee ristiriita. Kallion tutkimuksen mukaan yliopistotyöntekijöiden mielipide on, että aidosti työntekijöitä kannustavia mittareita ei ole käytössä, jolla on vaikutusta sekä työmotivaatioon että akateemisen uran houkuttelevuuteen. Mittareiden on koettu olevan liaksi määrällisiin tavoitteisiin painottuvia, jolloin laadullinen arviointi on jäänyt taka-alalle. Kallion tutkimuksessa tulee esille myös yliopistotyöntekijöiden tyytymättömyys järjestelmän kyvyttömyyteen palkita hyvistäkin suorituksista. Pelkät ulkoiset sanktiot ja kannustimet eivät lisää sisäistä motivaatiota, vaan ne päinvastoin luovat työyhteisöön epätervettä kilpailua ja pahimmillaan sen lisäksi vielä tulosohtausliitännäistä turhaa byrokratiaa. Kallion tutkimuksessa vastaajat toivoivat arviointien olevan laaja-alaisempia ja kannustavia. Ehdotuksena laadullisempaan mittaristoon oli esimerkiksi laajempi vertais- ja itsearviointien käyttäminen. (Kallio 2014, 249–277.) Nykyisen ohjaus-

mallin todettiin tukevan heikosti todellista osaamislähtöistä poikkitieteellistä opetuksen kehittämistä.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan toimintakulttuuri parhaimmillaan tukee innostavaa, uudistuvaa ja rohkaisevaa ilmapiiriä, jossa uskalletaan tuoda esille uusia ideoita sekä keskustella avoimesti myös epäonnistumisista (ks. 5.4, taulukko kuusi tasot 3 – 5). Toimintakulttuurin tulisi kehittyä sellaiseksi, jossa kaikilla, tehtäväasemasta riippumatta, on mahdollisuus sekä osallistua että myös ottaa omaa vastuuta työyhteisön kehittämisestä. Johtamis- ja toimintakulttuurin työyhteisössä tiedetään muuttuvan hitaasti. Johdon tekemät yksittäiset ratkaisut luovat toimintakulttuurin suuntaa. Tämän tutkimuksen mukaan huonoimmillaan toimintakulttuuri on hyvin sulkeutunut, jolloin opetusalueen asioista ei juurikaan keskustella, rohkaisusta puhumattakaan. Opiskelija-arvioinnilla ja organisaation ohjausmekanismeilla sanottiin olevan vaikutusta opetuksen kehittämiseen, jolloin laajempien kehittämisideoiden kanssa ollaan varovaisia. Asiantuntijayhteisön ja yhteistoiminnallisten työskentelymallien tärkeyttä korostettiin opiskelumenetelminä opetustilanteiden osalta. Mielenkiintoista kuitenkin on, miten sama lähestymistapa koettiin ammatillisen kehittymisen ja kehittämisen kannalta vieraana, joskin toivottavana. Luottamuksellisen toimintakulttuurimallin kehittämisen haluttaisiin edesauttaa opetuksen kehittämisestä ja opettajuudesta puhumista, joka tällä hetkellä koetaan useimmiten arkana henkilökohtaisena asiana. Karrikoidusti voidaan sanoa nk. häpeän kulttuurin toimivan kehityksen jarruna. Opetuksen kehittämisen haasteena koettiin nykyisessä toimintakulttuurissa pelko epäonnistumisesta, ja pelko saada negatiivista palautetta. Yliopistossa opetuksen sanottiin näytävän salaiselta ja salaperäiseltä toiminnalta.

Opetuksen kehittämisen painotettiin vaativan kulttuuria, joka perustuu sellaiseen luottamukseen ja rohkaisuun, että sen pariin saadaan motivoitua mukaan koko työyhteisö jollain tavalla. Työyhteisön kehittämisen edellytyksenä koetaan perusasioiden huomiointi, kuten palkkaus, vastuualueiden yhteistoiminta, työtuntijärjestelmät ja yleinen arvostus. Kuitenkin useimmat kokivat rahallisen lisätunnustuksen huonompana vaihtoehtona kuin arvostuksen tunteen siten, että tuntee tekevänsä luvallista työtä ja saa mahdollisuuden kehittää omaa työtään vaatimuksia vastaavaksi. Nevgi (2014, 177) painottaakin opetus- ja tutkimushenkilöstöön kohdistuvan pedagogisen osaamisen kehittämistä viemättä kuitenkaan voimavaroja tutkimukselta, jolloin hän korostaa opetuksen johtamisen olevan johtajan vastuulla, mutta ei pelkästään, vaan tarvitaan myös koko yhteisön sitoutumista yhteisölliseen toimintaan. Toimintakulttuurin muutok-

selle lähtökohdaksi toivottiin selkeää TTY tason tahtotilan viestiä opetuksen osalta, mitä tehtävää opetushenkilöstön tulee toteuttaa ja millä laajuudella. Samoin toimintakulttuurin kehittämiseen koettiin vahvana vaikuttajana johdon esimerkki, jonka odotettiin kannustavan selkeämmin opetuksen kehittämiseen ja työyhteisönä rohkaisevampaan toimintakulttuuriin. Muutoin vaarana voi olla, kuten Atjonen (2007, 25) mainitsee, että siitä huolimatta, että muutettavaa ja uusia toimintatapoja olisi nähtävissä, yksilöllistyvän kulttuurin aikana ei asioihin haluta puuttua (Atjonen 2007, 25).

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan opetusalueella tulisi olla ylätason visio, tavoitteet tai tahtotila opetuksen roolista koko yhteisön toimintakentässä ja siihen liittyvät yhteisesti ymmärretyt kehittämistavoitteet (ks. 5.4). Yliopistoympäristössä toimimisessa yhtenä arvostettava asiana pidettiin opettajan autonomista asemaa ja tavoiteohjauksen tulisikin keskittyä tarjoamaan henkilöstölle ylätason näkymä, johon jokainen työntekijä voisi oman toimintansa linkittää. Yliopistoille tulee monenlaista vaadetta myös ulkopuolisilta tahoilta. Näiden asioiden käsittelemiseksi, sekä opettajan omien ja TTY:n ylätason tavoitteiden asemoimiseksi olisi tärkeää käydä säännöllistä vuoropuhelua TTY:n opetusalueen asemasta ja odotusarvoista kyseisessä tiedeyhteisössä. Rohkaisevaan yhteisölliseen toimintakulttuuriin liittyen Linnansaari (2008) esittää näkemyksen siitä, että yhteisöpedagogiikan kehittäminen on nousemassa yliopistopedagogiikan rinnalle. Työyhteisöä kehitettäessä johtajuuden kehittämisessä tärkeäksi on nähty Sengen (1990) esittämä asioiden ja ilmiöiden vuorovaikutus systeemin toimintaan, systeeminen ajattelu. Ruohotie on tutkimuksissaan tuonut esille, että ympäristön muuttuessa, tulee joustavuutta löytyä osana organisaatioiden muutoskyvykkyyttä. Yhteiset haasteet ja tavoitteet luovat yhteistyön edellytykset, ydinvahvuus löytyy vuorovaikutuksen toimivuudesta. Lonka on painottanut johtamisessa kykyä olla hetkessä mukana ja systemaattista tavoitejohtamista, joka ottaa huomioon järjen, tunteet ja opetus- ja oppimiskulttuurin. Nissisen syväjohtamisen malli painottaa toimintaympäristöä kokonaisuutena, joka koostuu ihmisten ja asioiden johtamisesta sekä vuorovaikutusta tukevasta organisaatorakenteesta. Vuorovaikutuksellisia kulmakivinä Nissisen mallissa voidaan nähdä ensinnäkin henkilökohtainen ulottuvuus eli luottamuksen rakentaminen oman toiminnan esimerkillä, yhteisten riskien kokemisella ja alaisiinsa luottamalla. Toisena ulottuvuutena on älyllinen stimulointi tarkoittaen asennetta, jolla tuetaan yhteisön uudistumista, luovuutta ja kyvykkyyttä kohdata epävarmuutta ja virheitä rakentavalla tavalla. Mallin mukaan myös kriittisyys ja jaettu vastuu nähdään toivotuksi. Inspiroiva tapa motivoida luo kolmannen ulottuvuuden, jossa johtaja saa yhteisön mukaan visioimaan ja toteuttamaan tarvittavaa muutosta yhteisvoimin ja yhteisin arvoin. Viimeisimpänä,

vaan ei vähäisimpänä, ulottuvuutena mainitaan ihmisen yksilöllinen kohtaaminen, jossa rohkaistaan ja kannustetaan aidosti myös erilaisuutta ja siitä tulevaa voimavaraa. (Linnansaari 2008, 109–115.) Korpelainen lisää luovan ja uusiin ratkaisuihin kykenevän työyhteisön perustuvan erilaisuuden hyödyntämiseen (Korpelainen 2007, 207). Uudistuskokeiluille suotuissa ilmapiiri avaisi mahdollisuuden kriittisellekin opetuksen tarkastelulle ja sitä kautta opetusalueen syvällisemmälle ja laajapohjaisemmalle kehittämiselle.

Tutkimuksen mukaan pedagogiset koulutukset, samoin kuin yleisesti opetuksen kehittäminen, tulisi olla tietoista toimintaa, jolla on yhteisesti ymmärretty lisäarvo opetus- ja tutkimustyöyhteisön toiminnassa (ks. 5.1). Tämän lisäarvon ja tehtyjen investointien tulisi perustua selkeisiin määrittelyksiin ja siten myös päätöksiin, jotka toteutuessaan ovat mukana toimintaa ohjaavissa mekanismeissa. Esimerkiksi, jos opetusta halutaan kehittää johonkin suuntaan, niin miten se toteutetaan, resursoidaan ja huomioidaan. Ja mikäli pedagogisia koulutuksia arvostetaan aidosti lisäarvoa tuottavina, niin johdon toimesta tapahtuva koulutusten suosittelu ja mahdollistaminen sekä koulutusten suorittamisen huomiointi tulisi ottaa myös huomioon. Oman työn kytkeminen pedagogisiin koulutuksiin konkreettisemmin toisi lisää syvyyttä pedagogisiin koulutuksiin osallistuvien oppimiselle ja hyötyä laajemmin kyseiseen yhteisöön. Koulutusta voitaisiin kehittää siten, että samasta työyhteisöstä osallistuisi useampi henkilö yhtä aikaa pedagogisiin koulutuksiin luoden yhteisöllisen kehittämisilmapiirin. Toisaalta sen toteutusmallin heikkous on, että pedagogisissa koulutuksissa helposti pysytään, uuden oppimista rajoittavasti, omissa ryhmissä menemättä oppimisen kannalta tärkeäksi koetun oman mukavuusalueen ulkopuolelle. Kuitenkin, esimerkiksi pedagoginen yhteiskoulutus lähioppiainealueen opetuksen vastaavien kanssa, jopa yliopistojen välillä, voisi lisätä opetuksellista ja sisällöllistä osaamispääomaa laitosten välisistä kilpailuasetelmista huolimatta, vertaisasian-tuntijaverkoston muodossa. Pedagogisen koulutuksen kehittämiseksi ehdotettu pienryhmä-mentorointikulttuuri voisi kehittää toimintakulttuuria vertaiskeskustelun, yhteisöllisen osaamisen ja osallistavuuden suuntaan. Kohderyhmille suunnatut työpajatyypiset koulutukset voisivat toimia vaihtoehtoisena väylänä sitouttaa henkilöitä pedagogiseen lähestymistapaan.

Nevgi (2014, 177) toteaa, että yksittäiset pedagogiset koulutukset, joita yksittäiset opettajat suorittavat, vaikkakin sisäisestä motivaatiostaan, saattavat huonon kokonaissuunnittelun vuoksi jäädä irrallisiksi varsinaisesta opetuksen kehittämisestä. Vaikka koulutus sisältäisi tehtäviä oman työskentelyalueen kehittämiseen liittyen, niin laitostason kehittämissuunnitelman

puuttuessa kyseinen harjoitus jää vain yhdeksi oppimistehtäväksi, eikä siten hyödytä kyseistä työyhteisöä. Mikäli opetustoiminnan johtaminen nähdään vain opetukseen liittyvien asioiden järjestämisenä, niin silloin ei oteta huomioon osaamisen ja kehittymisen potentiaalia, joka systemaattisella pedagogisen osaamisen sekä opetuksen kehittämällä saavutettaisiin.

Wager (2002) korostaa mentoroinnin roolia, ei pelkästään yksilön, vaan myös työyhteisön kehittymisen apuvälineenä. Mentoroinnin osalta hän kuitenkin muistuttaa, että avoimen ja vuorovaikutteisen kulttuurin tulisi kehittyä yhteisölle suotuisaan suuntaan, eikä niinkään saisi vahvistaa yksilökeskeistä ja kilpailullista asetelmaa työyhteisön toimintakulttuurissa. Motivaatiota työskennellä yliopistoyhteisössä yhteisen tavoitteen puolesta himmentää sekä yhteisen tavoitteen näkymättömyys että abstraktina, toisilleen etäisenä, näyttäytyvä organisaatio. Opetus- tutkimus- ja hallintotyön välillä vallitseva jatkuva epätasapaino ja henkilökohtainen tunne ajan riittämättömyydestä saattaa vaivata akateemisen työntekijän arkea. Myös opetuksen osalta riittämättömyyden tunne saattaa syntyä koetuista vaateista kehittyä sekä itse opettavan aineen sisällön että opetustyöhön kuuluvan oppimisen ja opiskelijoiden kokonaisvaltaisen tekemisen osa-alueilla. Ristiriitaiset paineet ja ammatillinen identiteetti lisättynä perinteisellä akateemisella kulttuurilla rakenteellisine kilpailuasetelmineen johtaa helposti eristäytymään yksilökulttuurin vahvistamiseen. Wager kuitenkin pohtii tekstissään luottamuksellisten vuorovaikutussuhteiden ja kollegiaalisen vuorovaikutuksen lisäämistä mm. työnohjauksen tai mentoroinnin käytäntöjen avulla. Mentoroinnin onnistuessa molemmat osapuolet hyötyvät siitä. (Wager 2002, 428–443.) Kemmis ja Heikkinen (2012) ovat tuoneet esille vertaisryhmämentorointiin liittyviä etuja, jolloin pohdittavan aiheen käsittelyä voidaan ulottaa laajemmalle yhteisöön ammentaen erilaisia kokemuksia ja näkemyksiä. Wager (2002, 448) nostaa pohdinnassaan esille yliopistoille tyypillisen yksin selviämisen kulttuurin, jota hän kuvaa jopa osoitukseksi riippuvuudeksi saada tiedeyhteisön hyväksyntä. Wager haluaakin korostaa autonomian säilyttämisen olevan mahdollista, vaikka ovia avattaisiin kollegiaaliselle kriittiselle vuorovaikutteiselle tutkiskelulle.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan opetuspuolen pedagogisessa johtajuudessa kyse on opetuksellisten asioiden, opetushenkilöstön, -sidosryhmien ja opiskelijoiden sekä opetukseen liittyvien hallinnollisten asioiden huomioimisesta kokonaisuutena (ks. 5.4, taulukko kuusi taso 3). Tarkoittaen myös opetuksen aseman selkiyttämistä yliopistoyhteisössä. Opetusalueelle tulisi saada ihmislähtöistä pedagogista johtajuutta, joka vahvistaisi tietoisuutta TTY:n yleises-

tä tahtotilasta opetuksen suhteen sekä lisäisi opetusalueen tavoitelähtöistä verkostoitumista ja toimintamallia. Tarvetta olisi toiminnalle, jolla vahvistetaan uudistusten tekemiseen tarvittavaa yhteisötukea, ja rohkaisevan ilmapiirin kehittämistä tekemisen ja esimerkkien kautta. Tarvetta olisi myös johdon vahvemmalle sitouttamiselle pedagogisten asioiden suhteen.

Johtajuuteen liittyen muun muassa Taipale (2007) määrittelee, että ammatillisen kasvun edellytyksenä ovat sekä organisatoriset seikat että omat työrooliliitännäiset ja henkilösidonnaiset kasvuodotukset. Organisatoriseen ulottuvuuteen liittyen rohkaisevaa dialogia sisältävä kehitysmuotoinen ja turvallinen ilmapiiri, liitettynä osallistuvaan ja kannustavaan johtajuuteen, luovat puitteet ammatilliselle kasvulle. Ammatilliselle kehittymiselle tyypillistä yksilötasolla on sisäinen motivaatio kehittyä ja kehittää. Yksilöiden ja yhteisöjen valtuuttamisen onnistuminen on osoitus pedagogisesta johtajuudesta, jolla tässä yhteydessä tarkoitetaan dynaamisissa toimintaympäristöissä olevia yhteisöjä, joihin pelkästään organisaatorakenteelliset toiminnot eivät joustavasti vastaa. Uudistavaan ja innostavaan roolimalliin liitetään myös kyky kriittiseen tarkasteluun, kokonaiskuvallisen vision rakentumiseen, erilaisen osaamisen hyödyntämiseen sekä delegointiin. Uudistava johtaminen edellyttää vastuunottavaa johtajuuskaaria ja päämäärätietoista omistautumista. Uudistavan johtamisen keskiössä ovat yksilöt, heidän vastuuttaminen ja arvostaminen. Pedagoginen johtajuus koskee laajemminkin työyhteisöä ja sen sidosryhmäyhteistyötä, jossa asiantuntijoiden on tartuttava uudistuksiin ja viettävä niitä eteenpäin. Tällöin tarvitaan kyvykkyyttä osaamisen ja tiedon yhteiseen käsittelyyn, tulkintaan sekä inspiroivaa ja tavoitteellista yhteistoiminnallista työskentelyotetta. (Taipale 2007, 331–337.)

Tästä samasta pedagogisesta johtajuudesta Raivio (2014) kirjoittaa, että menestyviin kansainvälisiin tutkimusohjelmiin pääsemiseksi tulisi toiminnan perustua monitieteisyyteen. Suomen yliopistojen koulutus ja opetustilannetta hän kuvaa liian tieteenalasidonnaiseksi, jonka taustavaikuttimeksi hän kuvaa vanhat juurtuneet yli tieteenalarajojen menevää yhteistyötä välttelevät asenteet. Yhteistyö muiden alojen kanssa voidaan kokea jopa urakehitysriskinä. Hän tuo toivonkipinää tilanteen muuttumismahdollisuudesta tutkintorakenteen muuttumisen yhteydessä sekä rahoittajien monitieteisten projektien arvostamisen kautta. (Raivio 2014, 213.) Pedagogisiin koulutuksiin osallistumiseen liittyvä haaste ja myös opetuksen kehittämiseen panostamisen esteenä on opetustyön heikko asema ja arvostus verrattuna tutkimustyön arvostukseen. (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2008, 100–101.)

6.3 Opettajuus

Opettajuus, opettajan ammatti-identiteetti, rakentuu sekä omasta tiedostetusta opettajuuskuvasta että opetustoiminnan sidosryhmien kautta saadun palautteen kautta. Tutkimustulosten kohdassa 5.1 ja taulukossa kuusi tasoilla 1, 2 ja 4 mainitut pedagogisten koulutusten opetusharjoittelu, vertaisarviointi ja vertaistyöskentely ovat asioita, joiden kautta on mahdollista saada ideoita ja rakentavaa palautetta opettajan oman työn kehittämiseen. Pedagogisen koulutuksen eduiksi, opetusta ja opiskelijan oppimista edesauttaviksi seikoiksi, mainittiin tietoisuus omasta opettajuudesta, erilaisista oppimistyyleistä ja opetusmenetelmistä, joiden perusteella on mahdollista rakentaa omaa persoonallista opettajuutta tukeva ja työskentelyyn joustavuutta antava työkalupakki. Opettajan intuitiivisen opetustavan taustalla on todettu usein olevan omat opiskeluaikaiset kokemukset. Opetusta jatketaan samalla mallilla, vaikka itse olisi todennut sen soveltuvan omaan oppimiseen huonosti. Pedagogisten koulutusten aikana on koettu olevan mahdollista soveltaa laajemmin opiskelija-, oppimis- ja osaamislähtöisiä lähestymistapoja käytäntöön.

Postareffin (2007) väitöskirjassa todetaan, että pedagoginen asiantuntijuus edellyttää pedagogista koulutusta. Siinä todetaan myös, että muutos asiantuntijalle ominaisesta sisältölähtöisestä opetuksesta, opiskelijan huomioon ottavaan oppimislähtöiseen opetukseen, tai molemmat lähestymistavat huomioivaan opetukseen, on hidas prosessi.

Lahtisen ja Toomin (2009) näkemysten mukaan opetusharjoittelun ohjaajan rooli on merkittävä tilanteissa, joissa opettajan käyttöteoria poikkeaa hänen toiminnassaan julkitulevasta. Opettajan oma ymmärrys omasta toiminnastaan auttaa kehittämään opetustapahtumaa, ja pedagogisen koulutuksen yhtenä tavoitteena onkin vahvistaa pedagogista ajattelua ja ammatti-identiteettiä, hyödyntäen samalla sekä persoonallisia vahvuuksia että opettajakohdaisia kiinnostuksen kohteita. Aitoa reflektiota tuottava pedagoginen koulutus saa aikaan uudistavaa, transformaalista, oppimista, ja se vaatii samalla opettajalta aktiivista, tutkivaa työskentelyotetta. Kuten Mezirow jo vuonna 1995 kuvasi tavoiteltavaa tilannetta, jossa tietoisuus opetusta ja oppimista koskevista käsityksistä syventyy sille tasolle, että sen tietoisuuden varassa opettaja

on valmis ottamaan käyttöön uusia ajattelu- ja toimintatapoja. (Lahtinen & Toom 2009, 31–44.)

Pedagogiseen koulutukseen ja opetuksen kehittämiseen liittyviin aktiviteetteihin tulisi saada laajemmin opetusyhteisöä mukaan. Tutkimustulosten mukaan niihin osallistuvat henkilöt ovat yleensä aina samoja ja muiden mukaan saaminen on hankalaa, edes lähityöyhteisötasolla. Tarkasteltaessa tämän tutkimuksen tuloksia ammatillisen kasvun ja kehittämisen (taulukko 7) mallin ja suoritettujen pedagogisten opintojen (kuviot 6 ja 8) mukaan, pedagogiset koulutusjaksot voivat myös jäädä yksittäisen henkilön suorituksena pelkän koulutuksen tasolle, joka ei muunnu käytäntöön sovellettavalle tasolle. Parhaimmillaan opetuksen kehittäminen olisi yhtenä osana yliopistotasosta kokonaissuunnittelua tutkimuksen rinnalla. Myös yksilöiden koulutukset olisivat siihen linkitettävissä, ja kytkettävissä kokonaisvaltaisempaan kehittämistavoitteeseen, jolloin koulutukseen sijoitetun investoinnin osalta saatettaisiin päästä parempaan tuottoon ja vaikuttavuuteen.

Vertaisverkoston olemassaolo, esimerkiksi pienryhmämentorointina, koulutuksen jälkeen voisi auttaa koulutuksessa saatujen oppien viemisessä käytännön toteutukseen. Vertaistoiminnan onnistumisen kannalta yhteistyön tulee olla vapaaehtoista ja siihen osallistuvien motivaation tulee olla aitoa. Parpala (2009) tiivistää tätä haastetta siten, että koulutustilaisuudet antavat opettajille mahdollisuuden pysähtyä tarkastelemaan pedagogisesta näkökulmasta omaa opettajuuttaan ja oppimistaan. Koulutusten hyödyksi koetaan myös oppimisen yhteisöllisyys, mutta samalla esiin nousee kysymys siitä miten kumuloituvaa koulutuksiinkin osallistuminen on ja miten saataisiin kiinnostumaan heidät, jotka eivät yleensä aktivoidu mukaan. Opetuksen kehittämisessä tulisikin saada huomiota koko laitoksen näkökulmasta tapahtuvaan kehittymiseen, vaikka arkielämässä toteutus loppujen lopuksi näkyy yksittäisten oppimistilanteiden toteutuksen kautta. Opettajan kyky omaksua oppijan näkökulma vaikuttaa opetuksen kehittämisen onnistumiseen, omakohtaiset kokemukset oppijana olemisesta antaa eväitä myös oman opetuksen kehittämiseen. (Parpala ym. 2009, 407–408.)

Pedagogisen koulutuksen tavoite ei ole tarjota valmiita vastauksia parempaan opettajuuteen, opetukseen tai oppimistilanteiden onnistumiseen, vaan tuloksissa korostui asioiden oma reflektointi ja sitä kautta itselle soveltuvan työkalupakin rakentaminen vertaisryhmätyöskentelyn avulla. Ajattelutavan uudistumiselle on myös muistettava antaa aikaa ja tukea.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan pedagogisia koulutuksia käyneistä osalle koulutusten sisällöt näyttäytyivät sirpalemaisina ja irrallaan aiemmista tieteenalojen lähestymistavoista. Avoimuus historiallisesti vallinneiden opetuskäsitysten poisoppimiseen ja opetustoiminnan muutokseen vaatii henkilö- ja yhteisötason valmiutta tarkastella asioita uudesta, joskus epävarmuuttakin sisältävästä, näkökulmasta. Uusien asioiden, niin myös pedagogisten asioiden, uudelleen tarkastelu ja omakohtainen reflektointi ovat aikaa vaativia ja joskus hankalan tuntuksia prosesseja, tiedostaen oma tieto-, ihmis-, ja oppimiskäsitys sekä niiden vaikutukset omaan opettamiseen.

Postareff, ym. vuonna 2007 tekemän tutkimuksen mukaan yliopistopedagogiikan opintoja suorittamattomat ja alle 30 opintopistettä suorittaneet ovat sisältölähtöisyyttä painottavampia kuin ne, jotka ovat suorittaneet enemmän pedagogisia opintoja. Mielenkiintoista kyseisessä tutkimuksessa oli se, että pedagogisten koulutusten alussa opettajan arviot oppimislähtöisyydestä ja omista pystyvyysuskomuksistaan putoavat. Postareffin mukaan tuloksia on tulkittu siten, että ensimmäisiin osioihin osallistuvat tiedostavat paremmin oman todellisen oppimislähtöisyytensä, kun taas ennen koulutusta opetushenkilöt luulevat olevansa oppimislähtöisiä toiminnassaan. Pedagogisen tiedon on koettu alkuvaiheessa ahdistavan, ja samalla vaikuttavan pystyvyysuskomukseen. Pedagogista koulutusta enemmän hankkineet arvioivat pystyvyysuskomuksensa ja oppimislähtöisyyden korkealle. Pitkäaikaisvaikutusten tutkimuksessa yli 20 opintopistettä suorittaneilla havaittiin pystyvyysuskomuksen nousua koulutuksen jälkeenkin. Pedagogisen koulutuksen on havaittu tuovan varmuutta opettajuuteen ja vahvistaneen uskoa omaan toimintaansa opettajana. Yliopistossa toimivan opettajan identiteetti kasvaa asiantuntijuuden kautta ja siten usko omaan opettajuuteen on tärkeä. (Postareff ym 2009, 46–66; Lindblom-Ylänne & Nevgi 2008, 98–100.)

Opettajuus ja opetuksen kehittäminen koettiin mielenkiintoisena substanssin, opiskelijoiden sekä yliopistotoimintaympäristön vuoksi. Sisäinen motivaatio työhön ja sen kehittämiseen oli huomattava. Lindblom-Ylänne ym. (2009) kirjoittaa, että modernin motivaatioteorian, Deci & Ryanin itsemääräämisteorian, mukaan sisäisen motivaation läsnä ollessa työskentely itsessään luo mielekkyyttä ja innostaa, jolloin toiminnan lähde ei ole ulkoinen palkkio tai rangaistus. Motivaatio on kuitenkin dynaaminen yksilön sisäisten tarpeiden ja ulkoisten vaikuttimien suhde. Itsemääräämisteoria kuvaa kolme psykologista tarvetta, joiden toteutuessa sisäinen

motivaatio pysyy yllä. Nämä kolme perustarvetta ovat pätevyyden, yhteenkuuluvuuden ja autonomian tyydyttyminen. (Lindblom-Ylänne ym. 2009, 80–81.)

Pedagogisen kyvykkyyden koettiin tarjoavan yksilötasolla opettajan persoonan varmentumista ja erilaisiin opetustilanteisiin joustoa tuovaa toimintatapaa, lisäten mahdollisuutta tehdä tietoisia valintoja. Opetuksen kehittämislle ominaista oli opettaja- ja kurssikohtainen toteuttamistapa. Opettajuuden yhdeksi osa-alueeksi kuvattiin jatkuva oman opetettavan aiheen ymmärryksen kehittäminen. Haastetta opettajuuteen tuo heterogeeniset ja isot ryhmät sekä samanaikainen resurssien niukkuus.

Hyvä yliopisto-opettajuus ja –opetus, Lahtisen ja Toomin (2009, 31–44) viittaaman Ramsdenin ym. (1995) mukaan, painottaa opetussisältöjen selkeyttä, opiskelijoiden vastuullisuutta sekä opettajien ja opiskelijoiden rakentavaa vuorovaikutusta. Heidän lähestymistavassa opettajat itse ovat innokkaita oppijoita, opetuksesta innostuneita ja oppimista innostavia. Opettajilla on kyky kytkeä opetettavaa aihetta suurempiin kokonaisuuksiin ja opettajat kykenevät opetukselliseen joustavuuteen tilanteen ja kohderyhmän mukaan sekä ovat rohkaisevia, kannustavia ja opiskelijat kokonaisuutena kohtaavia, niin ammatillisesti kuin henkilökohtaisellakin tasolla.

Hyvän opettajuuden ja opetuksen sanottiin perustuvan oikeanlaisiin asenteisiin, joka vuorostaan näkyy kyvykkyytenä kohdata erilaisia opiskelijoita ja oppimistilanteita.

6.4 Opiskelija- ja oppimislähtöisyys

Tutkimustuloksien mukaan opetuksen kehittämisen ja pedagoginen koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin kohteena tulee olla opiskelija ja hänen osaamisensa (ks. 5.1 – 5.4, taulukko kuusi taso 5). Kaiken opetuksen kehittämistoiminnan tulee tapahtua siten, että kehittämistoimenpiteiden vaikutusten tulee ulottua positiivisesti opiskelijan oppimiseen. Oppimistulosten paraneminen on usein asetettu kehittämistoiminnan lähtökohdaksi, mutta käytännön tasolla kehittämismuutosten vaikutusten arviointi jää joko kokonaan tekemättä tai ainakin mitattavuuden haasteellisuuden vuoksi kapea-alaiseksi kurssiarvosanojen vertailuksi.

Tämän tutkimuksen mukaan opettajat painottivat opettavan aiheen syvällisen ymmärtämisen tärkeyttä, joka perusteltiin sillä, että opiskelijoiden kannalta ymmärrettävästi voi opettaa vasta, kun itse ymmärtää tarpeeksi syvällisesti ja konkretisoitavasti oman aihealueensa. Opiskelija- ja oppimislähtöisen lähestymistavan tukemiseen koettiin tarvittavan sekä opetussisällöllistä että opetusmenetelmällistä osaamista opettajalta. Oppimisen koettiin pitävän sisällään myös työelämätaitojen kehittämistä. Oppimislähtöisyyden painotuksessa opettajat korostivat opiskelijan oppimisen innostamista ja oppimisprosessin tukemista. Käytännön tilanteissa opettajan omista oppimislähtöisistä tavoitteistaan huolimatta oppimislähtöisen oppimistilanteen toteuttaminen ei aina onnistu, muun muassa opiskelijoiden opetusmenetelmiin kohdistuvan muutosvastaisuuden vuoksi.

Nevgi (2013) tarkastelee tieteen yleistajuistamisen roolin tärkeyttä pedagogisena osaamisena. Yleistajuistamisen edellytyksenä on taito tunnistaa erilaiset opiskelijat oppimisvalmiuksineen ja oppimishaasteineen. Se ei tarkoita tieteellisen opetuksen tason laskua, vaan opettajan kykyä esittää asiat opiskelijoiden sen hetkisen tietotason mukaisesti, kuitenkin samalla avaten opiskelijalle mahdollisuutta kehittää osaamistasoaan. Opetus vaatii tieteen yleistajuistamista, koska ei voida olettaa, että opiskelijoilla olisi samaa tietopohjaa kuin asiantuntijuudessaan pitkälle edenneillä tutkimuksen tekijöillä. Käytännössä kuitenkin yliopistossa kohtaa opetusta, josta opiskelija ei saa kiinni sen vaikeusasteen tai vieraan käsitteistön vuoksi. Syyksi tällaiseen on nähty opettajan etääntyminen opiskelijan näkökulmasta tai opettajan oman asiantuntijuuden esilletuomistarve eli opettajan asiasisältökeskeisyys, ei niinkään opiskelijan oppimista vahvistava lähestymistapa. Nevgi jatkaa, että yliopistossa opettajan tehtävään kuuluu substanssiopetuksen lisäksi opiskelijoiden johdattaminen omaan kriittiseen prosessoivaan ajatteluun. Oppimisen edesauttaminen tapahtuu myös tuoden erilaisia havainnollisia, opiskelijalle tuttuja esimerkkejä mukaan opetukseen. Oppiminen edellyttää kuitenkin tietotason kehittymistä, joka vuorostaan edellyttää, että opetuksesta tulee tehdä haastavampaa opiskelijan ajattelun kehittyessä. Etenkin yliopistomaailmassa opiskelijan oppimisen itsesäätelytaidot tulevat tärkeiksi. Mikäli huonoilla itsesäätelytaidoilla varustettu opiskelija saa liian vaativia ja itsenäistä työskentelyä vaativia tehtäviä, niin tuolloin kyseisen opiskelijan ja oppimisympäristön välille voi syntyä tuhoisa jännite. Tällöin opiskelija saattaa jäädä pintaoppimisen tasalle. Toisaalta positiivisessa yhteydessä itsesäätelykykyinen opiskelija löytää oppimisympäristön suhteen rakentavan jännitteen, jolloin opiskelija tuntee tehtävät motivoivina, kiinnostavina haasteina. (Nevgi 2013, 42–47.)

Opetuksen kehittämisen kuvattiin tapahtuneen pääasiassa opettaja- ja kurssikohtaista lähestymistapaa noudattaen, jolloin opetuksen kehittämisellä saavutettiin yksittäisten kurssien opetusmenetelmien monipuolistamista ja sisällön muokkaamista. Opetuksen kehittämisen ei koettu vaativan aina niinkään kustannuksiltaan kalliita ja monimutkaisia ratkaisuja, vaan uudistukset voivat olla helposti (uusio)käyttöön otettavia ja huokeita, kunhan rohkaistutaan ajattelemaan avoimen luovasti.

Uusikylän ja Atjoson (2005) mukaan Sternberg on vuonna 1997 esittänyt, että opetuksen oppijälähtöisyydessä tulisi lähtökohtana olla jokaisen oppijan suoritustason maksimointi. Hän jatkaa, että Pintrichin ja Schunkin (1995) mukaan sisäisen motivaation merkitys on ratkaisevan tärkeä erityisesti korkeakouluopiskelussa ja erityislahjakkuuksien kehittämisessä. Sisäisen motivaation saavuttanut opiskelija nauttii opiskelusta ja oppimisesta. Sisäisen motivaation syntymiseen ja ylläpitämiseen opetuksen ja opettajan rooli on huomattavan tärkeä, kuten kannustavuuteen tähtäävä arviointi ja kyky motivoida realististen havaintojen perusteella. Sekä opettajilla että opiskelijoilla on erilaisia työskentelytyylejä, joiden huomioon ottaminen ja tunnistaminen on tärkeää. Korkea-asteen koulutuksen väitetään suosivan nk. toimeenpanevaa ja paikallista tyyliä eli moneen kertaan toistettujen ongelmien ja tehtävien ratkaisemista, joilla ei saavuteta syvää ja luovuutta vaativaa ajattelua. (Uusikylä & Atjonen 2005, 104–113.)

Tämän tutkimuksen mukaan opiskelija- ja oppimislähtöisen näkökulman yhteydessä tuli esiin myös, että työyhteisön toimintaa tulisi tarkastella kokonaisuutena, esimerkiksi opetusaluetta mietittäessä tarkasteltaisiin mikä on olennaista sen onnistumiseksi. Tulosten mukaan koettiin, että aikaa käytetään liikaa opetuksen ja tutkimuksen kannalta sekundäärisiin asioihin. Opetuksen puolella toiminnan keskiössä tulisi olla opiskelijat ja heidän oppimisensa. Tulevaisuuden kannalta suosituksena mainittiin myös, että pedagogisiin koulutuksiin osallistuvat ja muutkin opetukseen osallistuvat, kävisivät jossain vaiheessa tutustumassa oman oppilaitoksen eri laitoksilla tapahtuvaan opetukseen ja ulkopuolisiin toimijoihin, kuten esimerkiksi lukion ja ammattikorkeakoulun toimintaan, joista opiskelijat tulevat jatkamaan opintojaan. Tällöin opettaja saisi realistisen kuvan opetustoiminnasta sekä nykypäivän opiskelijoiden oppimistavoista ja opiskeluorientaatioista.

Lindblom-Ylänteen ja Nevgin (2008) mukaan pedagogisen koulutuksen aikana koulutukseen osallistuneilla vahvistuu opiskelijan oppimista tukevan opetustavan tärkeys opetuksellisenä lähestymistapana. Tällöin opiskelijoiden vastuulla on oppiminen, opettajan tehtävänä on tukea oppimisprosessia. Pedagogisen koulutuksen hyötynä koettiin heidän tutkimustensa mukaan myös se, että sen avulla oppii ymmärtämään millainen opettaja itse olen ja miten omaa toimintaa voi kehittää käyttäen olemassa olevia persoonallisia vahvuuksia. Heidän mukaan pedagogisten koulutusten tarjoama mahdollisuus opetuksen kehittämiskokeiluun ja opettajuuden reflektointiin vahvistaa tutkimustulosten mukaan koulutuksiin osallistuneiden pystyvyyskomusta. Pysyvien muutosten aikaansaamiseksi, muun muassa oppimiskäsityksissä ja opettajien lähestymistavoissa, pedagogisen koulutuksen tulisi olla tarpeeksi pitkäkestoista ja systemaattista. (Lindblom-Ylänteen & Nevgi 2008, 100–101.) Tämän tapaustutkimuksen tulokset olivat yhteneväiset Lindblom-Ylänteen ja Nevgin edellä esittämien tulosten kanssa.

6.5 Tutkimuksen tulosten kiteytys

Tutkimustehtävänä oli selvittää millaisista tekijöistä yliopistopedagogiikan vaikuttavuus muodostuu. Pedagogisen koulutuksen vaikuttavuuden osalta tutkimusaineiston perusteella löytyi neljä huomionarvoista teemaa: kollegiaalisen vertaistyöskentelyn mahdollistuminen, tietoisuuden lisääntyminen omasta opettajuudesta, opettajuutta tukevan ja työskentelyyn joustavuutta antavan työkalupakin rakentuminen ja opiskelija- ja oppimislähtöisten lähestymistapojen vahvistuminen. Opetuksen kehittämisen vaikuttavuuden osalta oli löydettävissä myös neljä huomionarvoista teemaa: opetussisältöjen ja opetusmenetelmien monipuolistaminen, opettajan ammatti-identiteettiin liittyvä sisäinen motivaatio kehittää omia kurssejaan, tutkimuspuolen hyödyntäminen opetuksessa ja opiskelija- ja oppimislähtöisten lähestymistapojen vahvistuminen. Neljäs teema oli sama kun pedagogisen koulutuksen vaikuttavuudessa, koska opettajat korostivat kummankin kohdalla tavoitteena olevan opiskelijan oppiminen ja pedagogisten taitojen kehittäminen on osa opetuksen kehittämistä.

Huomionarvoista pedagogisen koulutuksen vaikuttavuuteen liittyen on aihetta käsittelevän kirjallisuuden perusteella se, että pedagoginen koulutus voi aluksi aiheuttaa opettajassa ammattitaidon heikkenemisen tunnetta, mutta riittävästi pedagogista koulutusta saaneena opettajan ammatillinen pystyvyyden tunne kasvaa.

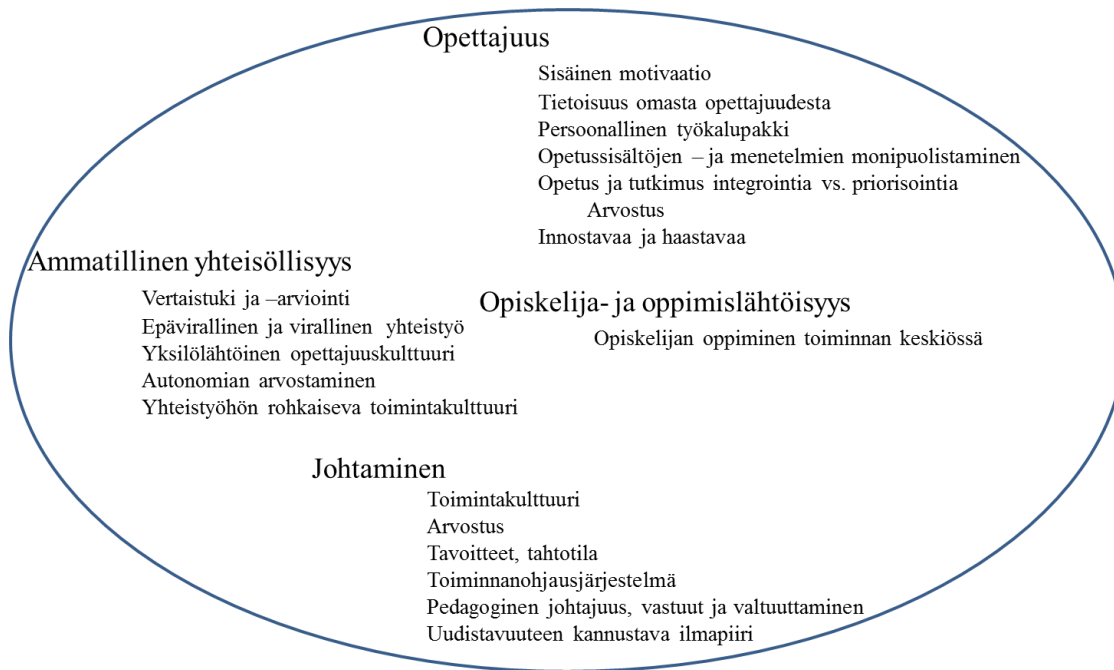
Opettajuus TTY:lla aiheeseen liittyen korostui neljä teemaa: opiskelija- ja oppimislähtöisyys, innostavaa ja jatkuvaa uuden oppimista, haastavaa heterogeenisten opiskelijaryhmien ja resurssien niukkuuden vuoksi, heikosti arvostettua tutkimuksen ja opetuksen priorisoinnin vuoksi.

Tarkasteltaessa tutkimustuloksia Guskeyn (2000) viisiportaiseen kehittämishankkeiden arviointimalliin peilaten havaittiin, että organisaation tuen ja muutoksen, uuden tiedon ja taidon soveltamisen ja opiskelijoiden oppimistulosten laatutason varmistamiseksi työyhteisön johtamis- ja toimintakulttuurilla on ratkaiseva rooli. Kun tutkimustuloksia peilattiin Guskeyn (2000) seitsemänulotteiseen ammatillisen kasvun ja kehittämisen tukimuotojen kuvaukseen, havaittiin, että opettajien käyttämät kehittämismenetelmät perustuvat paljolti yksilökeskeisiin toimintamuotoihin.

Tämän tutkimuksen tutkimustulokset olivat kiteytettävissä tutkimustulosten pohdintaluvun neljään aihealueeseen (kuvio 10):

- yhteisöllisyys,
- johtaminen,
- opettajuus ja
- opiskelija- ja oppimislähtöisyys,

jotka ovat vaikuttavat toisiinsa. Johtamis- ja toimintakulttuuri luo puitteet ammatilliselle yhteisöllisyydelle, joka vastaavasti mahdollistaa opettajuuden kehittymisen. Hyvä opettajuus puolestaan luo puitteet opiskelija- ja oppimislähtöiselle oppimiselle.



Kuvio 10. Tutkimuksen tulosten kiteytys.

Tulosten analysoinnin aikana havaittiin, että pedagogisen koulutuksen vaikuttavuuteen, opetuksen kehittämisen vaikuttavuuteen ja opettajuuteen TTY:lla vaikuttaa työyhteisön johtamis- ja toimintakulttuuri, joka näkyy opetuksen arvostuksena, yhteisöllisyyden vaalimisena, opetuksen kehittämiseen tukevana ja rohkaisevana asenneilmapiirinä ja opetuksen kehittämisen tavoitteiden selkiyttämisenä. Opetuksen uudistuvuuden kannalta johtamis- ja toimintakulttuurin vaikutukset voivat olla joko kannustavia tai kuten tämän tutkimusaineiston perusteella oli todettava, huolestuttavalla tavalla rajoittavia.

7 LUOTETTAVUUDEN TARKASTELU SEKÄ EETTISYYS

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012, 6 – 7) mukaan edellytys tutkimuksen eettiselle hyväksyttävyydelle on hyvän tieteellisen käytännön mukainen toiminta. Tutkimuksen eettisyyteen liittyen tutkittavien ja tutkijan välinen luottamus on tärkeää. Ja parhaimmillaan se voi olla luonteeltaan terapeutista välitöntä keskustelua. Tässä piilee myös eettisyyteen liittyvät haasteet. Mitä kaikkea ja miten tutkija voi ns. kerätystä aineistosta nostaa esille. Tutkimuksen aikana saavutettu luottamus on tae tutkimuksen luotettavuudelle, mutta samalla tutkijan on myös muistettava eettinen vastuu. (Mäki-Kulmala 1995, 158.)

Tutkimuksen luotettavuus toteutuu siten, että todellisuus ja tutkimusten tulokset vastaavat mahdollisimman hyvin toisiaan tieteellisin kriteerein mitattuna. Luotettavuutta arvioitaessa esimerkiksi pelkkää haastatteluvaihetta ei voi ottaa erikseen tarkasteluun, vaan se on katsottava osana koko tutkimusprosessia ja sen luotettavuutta ja läpinäkyvyyttä. Teemahaastattelun ja samalla koko tutkimuksen osalta on kyettävä osoittamaan käsitevalidius sekä pääkategorioiden, ongelmanasettelun että haastattelurungon osalta. Toinen tärkeä alue luotettavuuden kannalta on sisältövalidius eli onko haastattelun avulla saavutettu tavoiteltuja merkityksiä. Samaten myös haastateltavien kohdalla pitää miettiä haastateltavien sopivuus kyseiseen tutkimukseen. Tutkimusaineiston siirrossa ja tulkinnoissa voi syntyä myös virheitä, joiden ennaltaehkäisemisessä ohjeistuksella on merkittävä rooli. Muuttujien muodostusvaiheessa kohdataan sekä sisältö- että käsitevalidiushaasteita, mm. poimittaessa ilmaisuja ja teemoja niiden tulisi edustaa todellisuuspohjaista kontekstia mahdollisimman hyvin. Tehtyjen tulkintoja pitää kuvata tutkimuskysymystä ja reaalimaailmaa. Tutkijan on omin ilmaisin tuotava esille oma näkemyksensä tutkimuksen luotettavuudesta ja tunnistamistaan rajoitteista tai heikkouksista. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 128–130; Hirsjärvi & Hurme 2001, 184–190.)

Tämän tutkimuksen teemahaastatteluilla kerätyn aineiston luotettavuus perustuu haastateltujen henkilöiden avoimiin näkemyksiin ja mielipiteisiin. Heillä ei ollut mitään tarvetta kertoa muuta kuin avoimesti omiin kokemuksiinsa perustuva näkemyksensä. Haastateltavien tietämys aiheesta oli omakohtaista, perusteltua ja siten myös luotettavaa. Tutkimuksen aineiston käsittelytavassa noudatettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia ja kyseisessä käsittelytavassa

aineistoa analysoitiin avoimesti, ilman etukäteispainotuksia tai toivetoivoja. Tällöin aineiston annettiin puhua puolestaan.

Kuten tutkimusraportin alussa kerrottiin tämän tutkimuksen tiedostetuista rajoitteista, ne muodostuvat tarkastelunäkökulman kapeudesta. Yliopistopedagogiikan koko laajaa kuvaa ei voi tarkastella tässä yhteydessä, vaan on ollut valittava tietty tarkastelunäkökulma. Myös haastateltujen henkilöiden moninaisuuden ja määrän suhteen oli tehtävä kompromisseja. Toisin haastattelutulosten saturoituminen osoitti aineiston kypsyyttä näiden valintojen vallitessa. Kuten tutkimuksen alussa esitettiin, pedagogisten koulutusten vaikuttavuuden arvioinnin suhteen, niihin liittyvien vastausten tulkinnan osalta on huomattava, että vastausten ja koulutuksesta saatujen kokemusten vaihteluun saattaa vaikuttaa myös kyseisenä ajankohtana vallinnut pedagogisten opintojen opetussuunnitelma sekä taho, jossa koulutus on saatu.

Tutkimuksen läpinäkyvyyden varmistamiseksi aineisto koodattiin haastattelu-, litterointi ja analysointivaiheessa siten, että myöhemmin oli mahdollista jäljittää tutkimuksen etenemistapa ja tosiseikat, joiden perusteella lopputulokseen päädyttiin. Samalla eettisestä näkökulmasta tarkasteluna aineiston raportointi on pyritty tekemään anonymiteettiin pyrkivässä hengessä. Anonymiteettiperiaate johti tiettyjen aineistolainauksien kohdalla siihen, että raportoiduista lainauksista on jouduttu poistamaan tai yleistämään henkilön tunnistettavuutta sisältävä sana tai sanonta.

Eskola & Suoranta (2005) tuo esille tutkimustietojen käsittelyyn liittyen keskeiset käsitteet, luottamuksellisuus ja anonymiteetti. Tutkimusraportoinnissa on huomattava, että näiden kahden käsitteen mukainen toiminta edellyttää tiettyjen yksityiskohtaisten, ja samalla tunnistettavuutta lisäävien, persoonallisten sanontojen häivyttämistä yleisemmälle tasolle. (Eskola & Suoranta 2005, 56–57.) Tietoinen suostumus, osallistumisen vapaaehtoisuus sekä tieto aineiston käytöstä ja mahdollisesta jatkokäytöstä ovat esimerkkejä tutkimuseettisistä asioista, jotka tulee kertoa tutkimukseen osallistuville niin hyvin kuin tietämystä on olemassa kyseisenä ajankohtana. Tutkimusaineiston anonymisointi on järkevää tehdä tasolle, josta tavallinen ulkopuolinen henkilö ei kykene tunnistamaan yksittäisiä henkilöitä. Liian pitkälle viedyssä tunnistamattomaksi tekemisessä piilee riski menettää tutkimuksellisesti mielenkiintoista materiaalia. (Kuula 2011, 99–116.) Kaikki tähän tutkimukseen osallistuneet, olivat vapaaehtoisesti mukana ja heille oli kerrottu aineiston anonymiteettiä ja käyttötarkoituksesta. Haastatel-

lut ja verkkolomakekyselyyn vastanneet henkilöt olivat ammatikseen TTY:lla opetustehtävissä toimivia, joten heidän kaikkien vastauksia voitiin analysointivaiheessa tulkita heidän kokemuksiin vasten. Rajoittuneisuutta analysointityössä ei tässä mielessä ilmennyt.

Jäljitettävyyden ja luotettavuuden sekä anonymiteettityden varmistamiseksi aineiston käsittelyn kannalta olennaiset seikat on koodattu. Haastateltujen taustatiedot on koodausjärjestelmässä siten, että on mahdollista jäljittää opetuskokemus vuosissa, tehtävänimike, pedagoginen koulutus opintopisteissä tai opintoviikoissa. Aineiston koodaus tehtiin siten, että koodauksen avulla oli mahdollista jäljittää tapa ja tosiseikat, joiden perusteella lopputulokseen oli päädytty. Tutkimuksen aikana oli mahdollista palata takaisin vastausaineistoa ja mikäli jotain epäselvyyttä tai tarkennettavaa ilmeni, oli mahdollista palata varmistamaan tulokintojen ja niiden kontekstisidonnaisuuksien oikeellisuutta. Tutkimuksen tuloksia arvioitiin muihin tutkimuksiin ja aihetta käsittelevään kirjallisuuteen.

8 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä tutkimuksessa oli mahdollisuus tutustua, pro gradu työn laajuus huomioiden laajahkon tapaustutkimusaineiston kautta, Tampereen teknillisessä yliopistossa tapahtuvaan opetuksen kehittämiseen, opettajuuteen ja pedagogiseen koulutukseen opetushenkilöiden kertomana.

8.1 Työskentelyprosessi

Tutkimuksessa käytetyt teemahaastattelu, sisällönanalyysi ja teemoittelu menetelminä mahdollistivat aineiston tarkastelun kunkin tutkimuskysymyksen osalta syvällisemmin, jolloin oli mahdollista pyrkiä löytämään asioiden syvempiä olemuksia ja liityntäpintoja toisiinsa. Työn etenemiselle asetettujen aikataulutavoitteiden ansiosta sekä tapauskohteen henkilöstön myötävaikutuksella työ eteni johdonmukaisesti ja aikataulun mukaisesti. Kunkin tutkimusvaiheen selkeät jäljitettävyyttä lisäävät merkinnät edesauttoivat tutkimusprosessin etenemistä ja tutkimuksen kokonaishahmottamista. Aiheeseen liittyvien teemahaastattelujen suorittaminen osoittautui hyväksi tavaksi kerätä tehokkaasti relevanttia aineistoa. Laaja haastatteluaineisto, jota vielä täydensi verkkolomakekyselyaineisto, avarsi esiin nostettujen teemojen laajuutta ja toisaalta myös niiden eroavaisuuksia tapauskohteen opetusyhteisöjen välillä.

Aiheen tutkiminen aloitettiin TTY yliopistopalvelujen tilaamana 2013 lokakuussa. Konkreettinen tarve tälle tiedolle motivoi tutkimuksen aikana ja toi tutkimuksen joka vaiheeseen oman lisämotivaatoripauksensa. Haastattelutilanteet osoittautuivat positiivisiksi ja innostaviksi kokemuksiksi. Haastattelujen eteneminen ja aineiston taltiointi onnistuivat myös hyvin. Nauhoitetun haastatteluaineiston litteroiminen osoittautui aikaa vaativaksi. Haastattelujen litteroinnin arvo oli todettavissa analysointivaiheessa, kun oli mahdollista palata jonkun tietyn kuvauksen tai ilmaisan kontekstiin ymmärtäen siten syvällisemmin sen merkitys ja sisältö.

Tutkimustuloksia tarkasteltiin vielä olemassa olevaan tutkimukseen ja alan kirjallisuuteen peilaten, jotta aiheesta muodostuisi syvällisempi ja jäsentyneempi kuva. Tutkimusraportin työstäminen vaihe vaiheelta, sekä myös aineiston perusteella muodostetut väliraportit, ovat edesauttaneet laajan aineiston käsittelyä tiivistetympään muotoon. Tutkimuksen kannalta hyvä asia oli, että analysointi ja raportointivaihe tapahtuivat riittävän pitkän ajan kuluessa, jol-

loin asian reflektoinnille ja selkeyttämislle jäi riittävästi aikaa. Tutkimusraportin tutkimuksen kulkua kuvaava ominaispiirre luo myös perustan kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuudelle sen jäljitettävyyden ja läpinäkyvyyden kautta. Pro gradu työn laajuusvaatimus ja rajausta jättävät aineiston syvemmälle hyödyntämiselle tilaa. Aihetta olisi sen ajankohtaisuuden ja mielenkiintoisuuden takia mahdollista tarkastella syvällisemmin joko jatkotutkimuksen tai toisen erillisen tutkimuksen merkeissä.

8.2 Lähdekritiikki

Tutkimuksen teemahaastatteluita suoritettiin yhteensä 38 kappaletta, joista opetushenkilöstöhaastatteluja oli 33 kappaletta. Pro gradu työn laajuuteen nähden aineisto on laajahko. Tutkimuskohde oli yksi yliopisto, joten tapaustutkimukselle tyypillisesti tämän tutkimuksen tulokset eivät ole suoraan yleistettävissä muihin vastaaviin toimijoihin, vaikkakin tämän ja aiempien tutkimusten tulosten osalta oli nähtävissä samankaltaisuutta. Tapauskohteen osalta ideaalitalanne olisi ollut, mikäli haastateltavien joukkoa olisi voinut vielä lisätä ja saada haastateltaviksi mukaan lisää myös sellaisia henkilöitä, joiden mainittiin olevan syrjässä opetuksen kehittämiseen liittyvistä aktiviteeteistä, vaikka he toimivat myös opetustehtävissä. Teemahaastattelun tarkoitus oli saada esiin tutkittavasta aiheesta näkökulmien kannalta olennaiset piirteet konteksteineen. Kirjallista materiaalia löytyi tutkimuksen kannalta riittävässä määrin, joihin tämän tutkimuksen tuloksia voitiin peilata. Aiempien tutkimusten tulokset olivat paljolti samansuuntaisia tämän tutkimuksen tulosten kanssa.

8.3 Tutkimuksen kontribuutio

Tämän tutkimuksen aineiston perusteella on jo tämän tutkimusraportin kirjoitusvaiheen aikana analysoituja tuloksia hyödynnetty sisäisen kehittämisen tarkoituksessa sekä yhteisötasoisien vuoropuhelun alustamisessa. Tapauskohteen opetuksen kehittämisestä vastaavat päätöksentekijät ovat osoittaneet mielenkiintoa tutkimustuloksia kohtaan ja käynnistäneet keskustelua ja pohdintaa jatkotoimenpiteiden osalta eri työryhmien keskuudessa.

Korkeakouluissa tapahtuvan opetuksen ja opettajuuden rooli on myös julkisen keskustelun keskiössä tällä hetkellä, kun sekä Euroopan, Suomen että myös paikallisella tasolla tehdään

kehittämisselvityksiä tutkintorakenteiden uudistuksista ja työnjaosta ammatillisten korkeakoulujen ja tiedeyliopistojen välillä.

8.4 Jatkotutkimusehdotukset

Tämän tutkimuksen aineiston käsittelyn aikana nousi esiin myös muita mielenkiintoisia asioita, joita voisi ottaa tarkempaan pohdiskeluun. Yksi mielenkiintoinen tutkimuskohde olisikin edellä mainittu korkeakoulujen profiloitumiseen liittyvä ulottuvuus, miten se vaikuttaa opettajuuteen. Onko niin, että yliopistoissa opetuksen epäselvä asema tutkimukseen verrattuna, joka saattaa näkyä johtamiskulttuurin ja tavoiteasetannan välityksellä heikkona opetuksen arvostuksena, liittyy korkeakoulu-uudistuksen ajatukseen siirtää perusopetus ammattikorkeakouluihin, yliopistojen keskittyessä tulevaisuudessa tutkimukseen ja tutkimukseen tähtäävään koulutukseen?

Toinen mielenkiintoinen ja nyt vähäiselle huomiolle jäänyt jatkotutkimusalue liittyy yliopistopedagogiikan ammattilaisten huoleen ohjauksellisten mittareiden suunnasta. Se antaa aihetta pohtia koulutuspolitiikan tarkoituksiperää laajemminkin. Kuten tällä hetkellä suuntaus vaikuttaa olevan, niin onko yhteiskunnallisesti tavoitteen mukaista saada tutkintoja valmiiksi varmistumatta kuitenkaan oppimisen todellisen vaikuttavuuden laadusta. Miten kyetään syvään ymmärryksen ja luovan tiedon soveltamisen taitoihin, jos ohjaavat tahot tarkastelevat vain 55 opintopisteen lukuvuosisuorituksia tai tutkintojen nopeaa valmistumista. Lisäksi myös opiskelijoita ohjaavat opintotukeen ja opinto-oikeusaikoihin liittyvät ohjausmekanismit. Pelkillä tutkinnoilla ja opintopisteillä ei vielä taata osaamisen tasoa. Tutkimuksen kannalta olisi mielenkiintoista saada selville sekä opetushenkilöstön että opiskelijoiden näkemyksiä opetuksen laatuun ja tavoiteohjaukseen liittyen.

Tämän tutkimuksen aikana sivuttiin myös opiskelijoiden oppimisen arviointimenetelmien merkitystä opetukseen ja sen kehittämiseen. Opetus- ja oppimistapahtuma koostuu opetuksen tavoitteiden määrittelystä ja opetuksen toteuttamisesta. Uudistuvat opetus- ja oppimismenetelmät sekä aiemman osaamisen tunnustaminen vaativat myös arvioinnin uudistumista. Tar kastelunäkökulma voisi avata mielenkiintoisia ulottuvuuksia myös opetuksen kehittämiseen liittyen.

LÄHTEET

- Ainamo, A., Höyssä, M., Kallio, K-M, Kallio, T.J., Müller, K., Ståhle, P., Tienari, J., Välikangas, L., Ylitalo, J. & Åberg, L. 2012. Kohti uudistuvaa yliopistojohtamista. Teoksessa P. Ståhle & A. Ainamo (toim.) *Innostava yliopisto. Kohti uudistavaa yliopistojohtamista*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 211–217.
- Atjonen, P. 2007. *Hyvä, paha arviointi*. Helsinki: Tammi.
- Biggs, J. 2003. *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Biggs, J. & Tang, C. 2011. *Teaching for quality learning at university: what the student does*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Clavert, M. & Nevgi, A. 2011. Yliopistopedagogisen koulutuksen merkitys yliopisto-opettajana kehittymisen kokemuksessa. *Yliopistopedagogiikka – yliopistopedagoginen aikakausjulkaisu* 2/2011, 6–16.
<http://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2012/11/13/yliopistopedagogisen-koulutuksen-merkitys-yliopisto-opettajana-kehittymisen-kokemuksessa/> Luettu 20.2.2014.
- Creswell, J. 1998. *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Thousand oaks: Sage.
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 179–203.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1995. Korkeakoulupedagogiikka Lapin yliopistossa. Teoksessa J. Eskola & J. Suoranta (toim.) *Yliopisto opettaa–keskustelua yliopisto-opetuksen kiemuroista*. Lapin yliopisto. Lapin yliopiston hallintoviraston julkaisuja 31, 5–11.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2007. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 24–42.
- Evers, A-M. & Nevgi, A. 2009. Akateeminen johtaminen. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOYpro Oy, 382–393.

- Guskey, T. R. 2002. Professional Development and Teacher Change. *Teacher and Teaching: theory and practice* 8 (¾), 381–391.
- Guskey, T. R. 2000. Evaluating professional development. Thousand Oaks. California: Corvin Press inc. Sage publications company.
- Hakkarainen, K., Bollström-Huttunen, M., Pyysalo, R. & Lonka, K. 2005. Tutkiva oppiminen käytännössä. Matkaopas opettajille. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hirsto, L. & Löytönen, T. 2011. Kehittämisen kolmas tila? Yliopisto-opetus kehittämisen kohteena. *Aikuiskasvatus* 31(4), 255–266.
- Horelli, L. 2006. Vaikuttavuusarviointi mantrana ja kamppailulajina. *Hallinnon tutkimus*. - Tampere: Hallinnon tutkimuksen seura. 25(3), 61–65.
- Kallio, K-M. 2014. ”Ketä kiinnostaa tuottaa tutkintoja ja julkaisuja liukuhihnaperiaatteella...?”– Suoritusmittauksen vaikutukset tulosohjattujen yliopistojen tutkimus- ja opetushenkilökunnan työhön. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja sarja A-1:2014. Turun kauppakorkeakoulu.
- Kaunisto-Laine, S., Murto, H. & Korhonen, V. 2007. Mentoroinnilla yliopisto-opettajien osaamista kehittämässä. Teoksessa V. Korhonen (toim.) *Muuttuvat oppimisympäristöt yliopistossa?*. Tampere: Tampere University Press, 157–180.
- Kemmis, S. & Heikkinen, H. 2012. Future perspectives: Peer-group mentoring and international practices for teacher development. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.) *Peer-group mentoring for teacher development*. Milton Park: Routledge, 144–170.
- Keskinen, S., Lepistö, O. & Keskinen, E. 2005. Yliopisto-opettajien identiteetit. Teoksessa P. Ståhle & A. Ainamo (toim.) *Innostava yliopisto. Kohti uudistavaa yliopistojohtamista*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 67–83.
- Kirkpatrick, D.L. 1998. Evaluating training programs: the four levels. San Francisco: Berrett-Koehler.

- Kirkpatrick, D.L. & Kirkpatrick, J.D. 2005. Transferring learning to behavior: using the four levels to improve performance. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Kirkpatrick, J & Kirkpatrick, W. 2009. The Kirkpatrick four levels: a fresh look after 50 years. White paper.
<http://www.kirkpatrickpartners.com/Portals/0/Resources/Kirkpatrick%20Four%20Levels%20white%20paper.pdf> Luettu 11.3.2014.
- Kolb, D. 1984. Experiential learning. Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Korhonen, V. 2007. Individualistista vai kollegiaalista työkuultuuria yliopistoyhteisössä. Teoksessa V. Korhonen (toim.) Muuttuvat oppimisympäristöt yliopistossa?. Tampere: Tampere University Press, 25–40.
- Korhonen, V. & Törmä, S. 2011. Yliopisto-opettajan identiteettiä ja työkuultuuria hahmottamassa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värrä (toim.) Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampere University Press, 155–176.
- Korkeakoski, E. & Tynjälä, P. 2010. Hyötyä ja vaikuttavuutta arvioinnista? Teoksessa E. Korkeakoski & P. Tynjälä (toim.) Hyötyä ja vaikuttavuutta arvioinnista. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja, 199–202.
- Korpelainen, K. 2007. Kasvun pelivara – Kuinka pysyä innovatiivisena työelämän paineissa. Teoksessa S. Saari & T. Varis (toim.) Ammatillinen kasvu – Professional growth. Professori Pekka Ruohotien juhla-kirja. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus, 199–210.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Lahtinen, A-M. & Toom, A. 2009. Yliopisto-opetuksen käytäntö ja yliopisto-opettajan ammatillinen kehittyminen. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro Oy, 31–45.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leimu, K. 2010. Koulutuksen arviointityön kehystekijöitä tiedon vaikuttavuuden kannalta. Teoksessa E. Korkeakoski & P. Tynjälä (toim.) Hyötyä ja vaikuttavuutta arvioin-

nista. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 50. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto, 31–60.

Levander, L.M. & Ruohisto, J. 2008. Osallistujien kokemuksia yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuudesta. Yliopistopedagogiikka – yliopistopedagoginen aikakausjulkaisu 15(2), 6 - 14.

<http://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2012/11/12/osallistujien-kokemuksia-yliopistopedagogisen-koulutuksen-vaikuttavuudesta/> Luettu 13.1.2014.

Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A. & Kaivola, T. 2002a. Ammatillinen kehittyminen. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: Werner Söderström osakeyhtiö, 468–478.

Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A. & Kaivola, T. 2002b. Oppimis- ja tietokäsityksistä opetustapaan. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: Werner Söderström osakeyhtiö, 67–81.

Lindblom-Ylänne, S., Mikkonen, J., Heikkilä, A., Parpala, A. & Pyhältö, K. 2009. Oppiminen yliopistossa. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro Oy, 70–99.

Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. 2008. Yliopistopedagogiikka tutkimusintensiivisessä yliopistossa. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, H. Linnansaari & K. Kumpulainen (toim.) Ihmistä kasvattamassa: Professori Hannele Niemen juhlaKirja. Kasvatusalan julkaisuja 40. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura & Koulutuksen tutkimuslaitos, 93–102.

Linnansaari, H. 2008. Yliopistoyhteisön kehittämisen kysymyksiä. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, H. Linnansaari & K. Kumpulainen (toim.) Ihmistä kasvattamassa: Professori Hannele Niemen juhlaKirja. Kasvatusalan julkaisuja 40. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura c/o Koulutuksen tutkimuslaitos, 103–118.

Mattila, M. 2008. Tiedepolitiikka ja koulutuspolitiikka osaamisen vahvistajana. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, H. Linnansaari & K. Kumpulainen (toim.) Ihmistä kasvattamassa: Professori Hannele Niemen juhlaKirja. Kasvatusalan julkaisuja 40. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura c/o Koulutuksen tutkimuslaitos, 25–40.

Meklin, P. 2002. Valtiontalouden perusteet. Helsinki: Edita Prima Oy.

Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: International Methelpky.

- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 44–67.
- Mäki-Kulmala, A. 1995. Grounded theory ja analyyttinen induktio opiskelijatutkimuksessa. Teoksessa J. Nieminen (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja B. no 13.
- Nevgi, A. 2014. Opetuksen pedagoginen kehittäminen ja johtaminen. Teoksessa I. Niiniluoto, U-M. Forsberg & A-M. Evers (toim.) Akateemisen johtamisen ydinkysymyksiä. Helsingin yliopiston hallinnon julkaisuja. Vol 88. Helsinki: Unigrafia, 173–185.
- Nevgi, A. 2013. Yleistajuistaminen pedagogisena osaamisena. Teoksessa U. Strellman & J. Vaattovaara (toim.) Tieteen yleistajuistaminen. Helsinki: Gaudeamus Oy, 42–48.
- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2002. Johdanto yliopistopedagogiikkaan. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: Werner Söderström osakeyhtiö, 14–28.
- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2009. Johdanto yliopistopedagogiikkaan. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro Oy, 18–30.
- Nevgi, A. & Toom, A. 2009. Yliopisto-opettajan opettajanidentiteetti. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro Oy, 412–426.
- Ojala, I. & Vartiainen, P. 2006. Kolmen yliopiston opetuksen kehittämistoiminnan vaikuttavuus. Lapin yliopiston, Lappeenrannan teknillisen yliopiston ja Vaasan yliopiston opetuksen kehittämistoiminnan vaikuttavuuden benchmarking-arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvosto. Korkeakoulujen arviointineuvostojen julkaisuja 9:2006.
- Ollila, A.K. & Vidén, S. 2008. Tutkiminen, opettaminen ja ”pedakomiikka”. Myyttien merkittävät toimijapositiot yliopisto-opetuksessa. Teoksessa E. Poikela & S. Poikela (toim.) Laatu opiskeluun. Oppiminen ja opetus yliopistossa. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 45–59.
- Paasio, P. 2006. Yleinen ja erityinen viitekehys arvioinnista. Hallinnon tutkimus. Tampere: Hallinnon tutkimuksen seura. 25(3), 92–107.

- Parpala, A., Löfström, E. & Kaivola, T. 2009. Laatu ja laadunvarmistus yliopistokoulutuksessa. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro Oy, 394–411.
- Poikela, E. 2001. Tarvitaanko yliopistossa lehtoreita. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) Tutkiminen on oppimista ja oppiminen on tutkimista. Tampere: Tampere University Press, 13–29.
- Poikela, E. 2005. Yliopistopedagogisen asiantuntemuksen jäljillä. Aikuiskasvatus 25, 58–66.
- Poikela, E. & Poikela, S. 2008. Uusia uria opetukseen. Teoksessa E. Poikela & S. Poikela (toim.) Laatuja opiskeluun. Oppiminen ja opetus yliopistossa. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 7–23.
- Postareff, L. 2007. Teaching in higher education. From content-focused to learning-focused approaches to teaching. University of Helsinki Department of education research report 214. Helsinki: University of Helsinki.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. 2009. Yliopisto-opettajien opetukselliset lähestymistavat ja yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro Oy, 46–69.
- Pyykkö, R. 2010. Korkeakoulujen arviointitoiminnan tausta ja kehitysvaiheet. Teoksessa E. Korkeakoski & P. Tynjälä (toim.) Hyötyä ja vaikuttavuutta arvioinnista. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 50. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto, 61–76.
- Raivio, K. 2014. Tutkimuksen suuret haasteet. Teoksessa I. Niiniluoto, U-M. Forsberg & A-M. Evers (toim.) Akateemisen johtamisen ydinkysymyksiä. Helsingin yliopiston hallinnon julkaisuja. Vol 88. Helsinki: Unigrafia, 201–213.
- Raivola, R. 2000. Tehoa vai laatua koulutukseen. WSOY.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = Tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 158–169.
- Saarinen, E & Lonka, K. 2000. Muodonmuutos - Avauksia henkiseen kasvuun. Helsinki: WSOY.

- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 119. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Simola, H & Rinne, R. 2006. Koulutuksen laadunarvioinnin yhteiskunnallisten vaikutusten tutkimisesta. . Hallinnon tutkimus. Tampere: Hallinnon tutkimuksen seura. 25(3), 66–80.
- Syrjälä L. 2008. Kerronnallisuus lähestymistapana ja mahdollisuutena opettajankoulutuksessa. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, H. Linnansaari & K. Kumpulainen (toim.) Professori Hannele niemen juhla kirja. Ihmistä kasvattamassa. Koulutus-arvot-uudet avaukset. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatustieteen tutkimuksia – 40, 173–189.
- Taipale, M. E. 2007. Pedagoginen johtajuus ammatillisen kehittämisen tieteellisenä perustana. Teoksessa S. Saari & T. Varis (toim.) Ammatillinen kasvu – Professional growth. Professori Pekka Ruohotien juhla kirja. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus, 331–338.
- Tilastokeskus 2013. www-aineisto. http://www.stat.fi/artikkelit/2008/art_2008-12-19_001.html?s=3 Luettu 19.11.2013.
- Treuthardt, L. 2004. Tulosohtauksen yhteiskunnallisuus Jyväskylän yliopistossa. Tarkastelunäkökulmina muoti ja seurustelu. Jyväskylä studies in education psychology and social research 245. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen. http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_verkkoversio040413.pdf.pdf#overlay-context=fi/ohjeet-ja-julkaisut Luettu 10.1.2014.
- TTY. 2013. Tietoa yliopistosta. <http://www.tut.fi/fi/tietoa-yliopistosta/avainasiat/index.htm> Luettu 12.11.2013.
- TTY Pedagoginen koulutus. 2013. Koulutusesite. TTY:n intranet sivu. Luettu 14.11.2013.
- TTY strategia. 2014. <http://www.tut.fi/fi/tietoa-yliopistosta/strategia/index.htm> Luettu 2.2.2014.
- TTY säätiö. 2013. <http://www.tut.fi/fi/tietoa-yliopistosta/tty-saatio-ja-varainhankinta/index.htm> Luettu 15.11.2013.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

- Ursin, J., Rautapuro, J. & Välimaa, J. 2011. Opiskelijoiden syrjäytymisriski korkeakoulupoliittisessa keskustelussa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri (toim.) Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampere University Press, 19–35.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Valli, R. 2007. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 102–125.
- Varis, T. 2008. Kansainvälinen tiede- ja koulutuspolitiikka. . Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, H. Linnansaari & K. Kumpulainen (toim.) Professori Hannele niemen juhla kirja. Ihmistä kasvattamassa. Koulutus-arvot-uudet avaukset. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia – 40, 41–52.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 1999. Kokemukset ja merkitykset opettajaksi kasvussa. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettajankoulutus modernin murroksessa. Tampere: Tampere University Press.
- Välijärvi, J. 2008. Bolognan sopimus ja sen vaikutus suomalaiseen korkeakoululaitokseen. . Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, H. Linnansaari & K. Kumpulainen (toim.) Professori Hannele niemen juhla kirja. Ihmistä kasvattamassa. Koulutus-arvot-uudet avaukset. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia – 40, 53–68.
- Välijärvi, J. & Kupari, P. 2010. Koulutuksen arvioinnin näkökulmat ja arviointien hyödyntäminen. Teoksessa E. Korkeakoski & P. Tynjälä (toim.) Hyötyä ja vaikuttavuutta arvioinnista. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 50. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto, 21–29.
- Wager, M. 2002. Työnohjaus ja mentorointi opettajan, työyhteisön ja yliopistotyön kehittäjänä. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY, 403–451.
- Yin, R. 1994. Case Study Research. Design and Methods. Beverly Hills, Cal.: Sage Publications.
- Yliopistolaki 558/2009, 2§. 2009. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20090558> Luettu 20.1.2014.

LIITE 1

TEEMAHAASTATTELURUNKO

Nimike ja yksikkö?

Opetuskokemuksesi vuosina?

Minkä opintovaiheen opiskelijoita opetat?

Minkä verran olet suorittanut yliopistopedagogisia opintoja?

YLIOPISTOPEDAGOGIIKAN VAIKUTTAVUUS

Miten kuvailisit opetuksen kehittämistä teillä?

Kertoisitko (hyvän/epäonnistuneen) esimerkin opetuksen kehittämiseen liittyen?

Miten se teillä nähtiin, miten se vaikutti ja opittiinko jotain erityistä?

Mitä rajoitteita opetuksen kehittämiseen liittyen näet teillä?

Mitä mahdollisuuksia opettamisen kehittämiseen liittyen näet teillä?

Miten opetuksen kehittämisen valmiuksia teillä tulisi kehittää? Miksi?

Miten yliopistopedagogisten koulutusten sisältö vastaa käytännön tarpeeseen?

Mitä vaikutuksia koulutuksista on ollut kyseiselle yhteisölle?

Millaisia odottamattomia vaikutuksia yliopistopedagogisilla opinnoilla on ollut?

Millä tavalla käynte keskusteluja pedagogisista asioista muiden sidosryhmäläisten kanssa (muiden opettajien, opetuksen kehittäjien, opiskelijoiden jne)?

Millä tavalla tulisi yliopistopedagogista koulutusta kehittää?

Onko mielestänne tarvetta työpaikalla yhteisesti tapahtuvaan pedagogisten asioiden ja taitojen oppimiseen? Miksi?

Miten kuvaat (hyvää) opettajuutta ja opettajan ammattikuvaa TTYllä?

Miten se vaikuttaa opetuksen kehittämiseen?

Miten kuvailisit optimaalista tilannetta, jossa yliopistopedagogiikka olisi (teknisessä huippukoulutusyksikössä) huipussaan?

Mitä muuta haluaisit aiheeseen liittyen sanoa?

LIITE 2

LOMAKEKYSELY

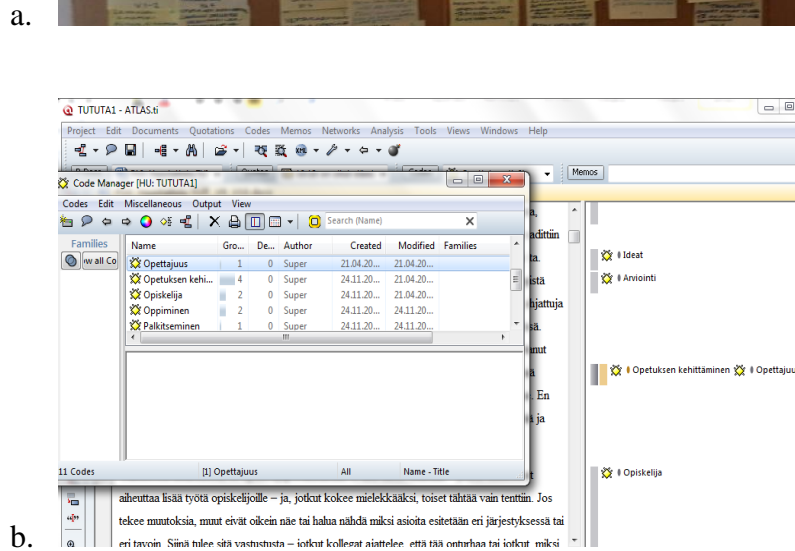
Palautekysely yliopistopedagogisista opinnoista

1. Nimike ja yksikkö
2. Opetuskokemuksesi vuosina?
3. Minkä opintovaiheen opiskelijoita opetat?
4. Minkä verran olet suorittanut yliopistopedagogisia opintoja (opintopisteissä)?
5. Miten koet käytännössä hyötynneesi pedagogisesta koulutuksesta?
6. Milla tavalla TTY:lla pitäisi yliopistopedagogisia opintoja kehittää?
7. Muuta kommentoitavaa

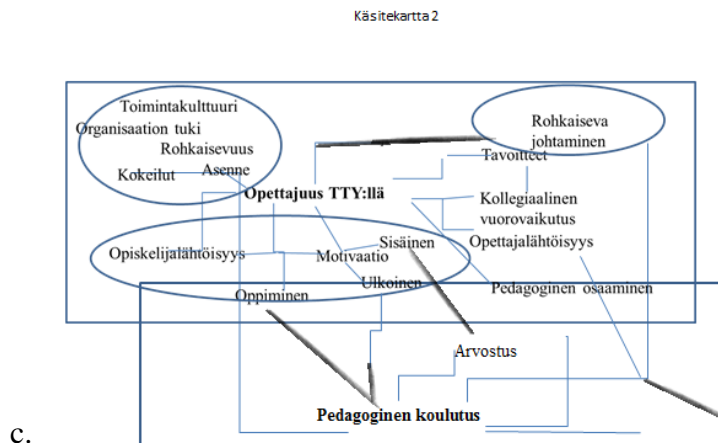
LIITE 3

ESIMERKKEJÄ TEEMOITTELUVAIHEISTA

Aineiston teemoitteluja seinätaulutekniikkaa (a) ja Atlas ohjelmistoa (b) käyttäen:



Teemoitellun aineiston merkityssuhteiden selvitystä käsitekarttojen (c) avulla:



c.